

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCHYS MARIZETHE NASCIMENTO SANTANA FERREIRA

**A CULTURA LÚDICA NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA**

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

FRANCHYS MARIZETHE NASCIMENTO SANTANA FERREIRA

**A CULTURA LÚDICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA LEITURA EM
FENOMENOLOGIA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas.

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

FRANCHYS MARIZETHE NASCIMENTO SANTANA FERREIRA

A CULTURA LÚDICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Doutor

COMISSÃO EXAMINADORA



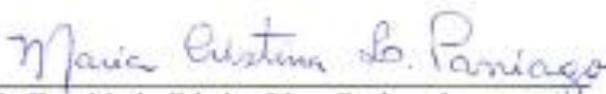
Prof. Dra. Jucimara Silva Rojas



Prof. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello



Prof. Dra. Sonia da Cunha Urt



Prof. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes



Prof. Dra. Marta Regina Brostolin

Campo Grande - MS, 23 de abril de 2014.

DEDICATÓRIA

**A DEUS, minha família, amigos, colegas de trabalho e orientadora, pelo apoio, força, incentivo, orientação, companheirismo e amizade.
Este sonho foi possível com apoio de vocês!!**

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que em sua magnificência nos auxiliou, sempre proporcionando saúde e sabedoria para que aqui chegássemos. Foi nele em quem sempre procuramos força e entendimento para superar momentos difíceis e de indecisões.

Inúmeras foram as pessoas que de diferentes maneiras contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada. Entre elas, gostaríamos de expressar nosso especial agradecimento:

Ao meu esposo Wilson Ferreira e minha filha Samara, que sempre estiveram ao meu lado incondicionalmente. Nos momentos mais difíceis, que não foram raros, sempre me apoiando, fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante etapa. É por vocês todo meu esforço.

À minha família, mãe, irmãs, cunhados, sobrinhos e tio, em especial minha irmã Magali, pelo socorro nos momentos mais difíceis dessa trajetória de constantes estudos.

Agradeço a meus entes queridos *in memoriam*; alguns que me guiaram ao sucesso e outros que me apoiaram e confiaram em minha capacidade e agora se encontram junto ao Pai: minha avó Nair, meu avô Plínio e minha sogra Olinda! Vocês sempre foram e serão meus exemplos de vida.

À minha orientadora, Profa Dra Jucimara Silva Rojas, pelo apoio e contribuições nesses longos caminhos do conhecimento; por ser fonte permanente de aprendizagem e exemplo daquilo que julgo ser o trabalho coerente e competente frente a ludicidade. Sua experiência com o universo fenomenológico é referência para mim. Foi um privilégio e uma honra.

Às queridas Professoras Dra. Maria Cristina Lima Paniago, Dra. Marta Regina Brostolin, Dra. Sonia da Cunha Urt, Dra. Lucrecia Stringhetta Mello e Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, participantes dessa banca, que aceitaram o desafio de dividirem comigo seus vastos conhecimentos, auxiliando no êxito deste estudo.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ *Campus* de Aquidauana, na pessoa do Prof. Dr. Antonio Firmino de Oliveira Neto, Profa. Me. Helen Paola Vieira Bueno e Profa Me. Marta Costa Beck, que me incentivaram e permitiram minha liberação para o Doutorado.

Aos meus Amigos, pela compreensão nas constantes ausências de comemorações e encontros. O apoio de vocês foi imensamente relevante.

Aos colegas do Grupo FFLLIPE – Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa em Educação, por nos acolher carinhosamente, enquanto Ser em formação, pelo convívio e troca de conhecimentos.

Aos meus queridos alunos, por serem fonte de inspiração na busca de novos conhecimentos.

Aos meus professores, desde os anos iniciais até o Doutorado, todos contribuíram eficazmente para que aqui chegássemos.

Ao Sr. Roberto Orro, político memorável, pelo auxílio em uma relevante etapa de nossa formação profissional.

Às amigas Elza Salatini e Leandra Cauneto, pelo acolhimento e cuidado sempre q
necessário com minha filha.

Aos colegas, diretores, das instituições de ensino que gentilmente me acolheram para este desafio: Profa Maria Inez Garajo de Moura e Prof. Antônio Sezara de Almeida.

À grande parceira Rose Silva Deknis, que há quatorze anos divide comigo a grande missão de conduzir meu lar.

Aos colegas, professores, sujeitos deste estudo, que foram parceiros acolhedores na etapa empírica da pesquisa.

Ao Professor Dr. Auri Frubel, pela disposição em traduzir o “Resumo” desta pesquisa.

Às minhas companheiras incansáveis das longas madrugadas Lilica e Princesa, que teimavam em ficar embaixo da mesa do computador me esperando para poderem dormir. Quando começavam a pedir colo, era o sinal de que estava ultrapassando o limite do cansaço.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste sonho o meu:

OBRIGADA!!!

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, e é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU- PONTY, 2006, p. 6).

RESUMO

A proposta deste trabalho foi compreender os sentidos e significados dos aspectos da cultura lúdica presentes na ação dos professores que atuam em instituições em que hajam diversidades culturais. Nesses termos, tornou-se relevante investigar o trabalho da cultura regional desenvolvido pelos docentes nas escolas que atendem crianças oriundas de contextos diversificados: pantaneiro, indígena, ribeirinho, zona rural e zona urbana da região do Pantanal do município de Aquidauana/MS. Para tanto, o aporte teórico foi fundamentado na abordagem fenomenológica, embasado em Husserl (1999-1976); Merleau-Ponty (1990-1971) e Ricoeur (2000-2006). Nas escolas da região do Pantanal tentamos revelar, por meio de coleta dos depoimentos e observação do significado do objeto o saber do desenvolvimento das atividades propostas e o comportamento dos educandos durante o recreio. Recolhamos as falas dos sujeitos, professores, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas Municipal Antônio Pace – CAIC e Municipal Franklin Cassiano, em diversificados espaços, por meio da indagação de como eles trabalham as diferentes culturas na sala de aula. As imagens são recursos deste estudo, das quais realizamos, posteriormente uma interpretação. Das coletas de dados foram extraídas as unidades de significado e o discurso articulado, com análise ideográfica e elaboração da matriz nomotética, as quais possibilitaram o desvelamento dos fenômenos ocultos. As análises incidiram sobre os seguintes indicadores: formação do professor, cultura regional, atitude interdisciplinar e ludicidade. Ao tornar visíveis as diferenças culturais nos contextos especificados, é possível afirmar a necessidade de ações mais abrangentes sobre a questão da cultura regional, enriquecendo e aprimorando o processo do ensino e aprendizagem da criança que vive nesse universo.

Palavras-Chave: Prática Docente. Culturas Regionais. Interdisciplinaridade. Ludicidade.

ABSTRACTC

The purpose of this work is to comprehend the senses and meanings of the aspects related to the ludic culture in the action of the teachers that work in institutions where there is cultural diversity. In these terms, it is really relevant to investigate the role of the regional culture developed by the docents in the schools which serve children from diverse contexts: Pantanal inhabitants, Indians, riparian livers, rural and urban zones from the Pantanal Region in Aquidauana City, Mato Grosso do Sul State. In this way, the theoretical contribution was based on the phenomenological approach, supported by Husserl (1999-1976); Merleau-Ponty (1990-1971) and Ricoeur (2000-2006). In the schools of the Pantanal region we tried to show, through interviews and observation of the object meaning, observing how the students develop their activities which are purposed by the subjects in the classroom and their behavior during the break. We collected the testimonies of the subjects, teachers that work in the first years of the fundamental teaching of the Municipal Schools Antônio Pace – CAIC and Francklin Cassiano, in different spaces, questioning how they deal with the different cultures in the classroom. The images are resources of this study, posteriorly we visually interpret them. The data collection were carried out from meaning unities and discourse articulated with ideographic analyses and elaboration of the nomothetic matrix which make possible the unveiling of the occult aspects. The analyses were on the following aspects: teacher formation, regional culture, interdisciplinary attitude and ludic aspects. After showing the cultural differences in the contexts, it is possible to affirm the necessity of improving the teaching-learning process in order to contemplate the total development of the cognitive, affective, motor, physical and social aspects of the child who comes from this universe.

Key words: Formation. Regional Culture. Interdisciplinarity. Playfulness.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise Ideográfica dos Sujeitos	128
Quadro 2 – Reduções e Asserções.....	143
Quadro 3 – Convergências das Categorias Abertas retiradas dos discursos dos sujeitos.	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categoria Aberta: Cultura.....	145
Gráfico 2 – Categoria Aberta: Interdisciplinaridade.....	145
Gráfico 3 – Categoria Aberta: Ludicidade.....	146
Gráfico 4 – Categoria Aberta: Resiliência.....	146
Gráfico 5 – Categoria Aberta: Planejamento.....	147
Gráfico 6 - Convergências das Categorias Abertas.....	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mandala I – Um falar de si-mesmo.....	16
Figura 2 – Logo do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade Cultural .	23
Figura 3 – Série Pantanal	24
Figura 4 – Mandala II – Raiz: a fonte do conhecimento fenomenológico.....	31
Figura 5 – Mandala III – A diversidade de elementos culturais.....	52
Figura 6 – Mapa do Brasil destacando o estado de Mato Grosso do Sul	66
Figura 7 – Mapa do Município de Aquidauana/MS.....	66
Figura 8 – Mapa do Município de Aquidauana/MS e região.....	67
Figura 9 – Dança do bate pau	74
Figura 10 – Imagem aérea do Pantanal sul-mato-grossense.....	75
Figura 11 – Fauna e flora pantaneira	75
Figura 12 – O homem pantaneiro.....	76
Figura 13 – O homem do campo	79
Figura 14 – O ribeirão.....	80
Figura 15 – Praça dos estudantes.....	81
Figura 16 –Escultura indígena.. ..	82
Figura 17 – Festival Pantaneiro.....	82
Figura 18 – Laçada Pantaneira.....	83
Figura 19 – Mandala IV – Frutos – Ser-áí criança.....	84
Figura 20 – Mandala V – Caules – A fenomenologia como fio condutor que dá sustentação adequada a intencionalidade, enquanto fenômeno, que requer um olhar que perceba a essência que se atribuiu ao fato percebido.....	117
Figura 21 – Mandala de flores – O sujeito semeador.....	124
Figura 22 – Crianças oriundas de contexto indígena em sala de aula da zona urbana.....	150
Figura 23 – Hora do recreio	151
Figura 24 – Alunos do contexto ribeirão.....	153
Figura 25 – Crianças do contexto da zona rural no recreio.....	155
Figura 26 – Crianças em momentos descontraídos.....	155
Figura 27 – Alunos do contexto da zona rural.....	157
Figura 28 – Crianças em momentos de ludicidade.....	158
Figura 29 – Atividades curriculares.....	160
Figura 30 – Atividades pedagógicas curriculares diferenciadas.....	164
Figura 31 – Desenhos elaborados pelas crianças retratando sua realidade.....	166
Figura 32 – Mandala VII – Círculo Hermenêutico	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CPAQ	- <i>Campus</i> de Aquidauana
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FACINTER	- Faculdade Internacional de Curitiba
FFLLIPE	- Grupo de Pesquisa Formação, Fenomenologia, Linguagens Lúdicas,
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Interdisciplinaridade e Pesquisa em Educação
LBD -	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIGRAN	- Universidade da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ROMPENDO PARADIGMAS	32
1.1 DA DISCIPLINA AO SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE	38
1.2 A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	41
1.3 PERSPECTIVAS DE UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR	44
1.4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERDISCIPLINAR QUE ATUA EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSIFICADOS.....	48
2 DA CULTURA GERAL À CULTURA REGIONAL	53
2.1 CULTURA NA ANTROPOLOGIA: ALGUNS ASPECTOS.....	55
2.2 CULTURA NA SOCIOLOGIA: PONTOS RELEVANTES.....	58
2.3 CULTURA NA FENOMENOLOGIA.....	59
2.4 MULTICULTURALISMO E A DIVERSIDADE CULTURAL EM DESTAQUE.....	60
2.4.1 Multiculturalismo e Diversidade Cultural na Escola.....	62
2.4.2 Contextualizando culturalmente a região em foco.....	66
2.5 CULTURAS DIVERSIFICADAS NA REGIÃO DO PANTANAL DE AQUIDAUANA/MS.....	70
3 LUDICIDADE: UMA PRÁTICA EM EXPANSÃO	85
3.1 CULTURA LÚDICA NA INFÂNCIA.....	81
3.2 LUDICIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM.....	90
3.3 A CRIANÇA, O LUDICO E A ESCOLA.....	93
3.4 A LUDICIDADE EM CONTEXTOS DIVERSIFICADOS.....	98
3.4.1 Infância indígena e seu contexto escolar.....	100
3.4.2 Infância pantaneira e seu contexto escolar.....	106
3.4.3 Infância ribeirinha e seu contexto escolar.....	108
3.4.4 Infância da zona rural e seu contexto escolar.....	111
3.4.5 Infância da zona urbana e seu contexto escolar.....	114
4 OS CAMINHOS DE PESQUISA: ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE	118
4.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SELECIONADAS.....	122
4.1.1 Escola Municipal “Francklin Cassiano”.....	122
4.1.2 Escola Municipap “Antônio Pace –CAIC”.....	123

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	124
4.3 ANÁLISE IDEOGRÁFICA	128
4.4 MATRIZ NOMOTÉTICA.....	139
4.4.1 Asserções.....	139
4.4.2 Reduções.....	142
4.4.3 Convergências das Categorias Abertas.....	144
4.5 GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS.....	145
4.6 HERMENÊUTICA: CAMINHOS FINALIZADORES.....	148
4.6.1 Cultura.....	148
4.6.2 Ludicidade.....	154
4.6.3 Interdisciplinaridade.....	159
4.6.4 Resiliência e Formação.....	162
4.6.5 Planejamento.....	167
REFERÊNCIAS.....	175

Figura 1 – Um falar de si-mesmo



FONTE: A autora, 2013.

O mandala é uma imagem ao mesmo tempo sintética e dinamogênica, que representa e tende a superar as oposições do múltiplo e do uno, do decomposto e do integrado, diferenciado e do indiferenciado, do exterior e do interior, do difuso e do concentrado, do visível aparente ao invisível real, do espaço-temporal ao intemporal e extra-espacial. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.585).

Símbolo da vida, em perpétua evolução ascensão para o céu, ela evoca todo simbolismo da verticalidade [...].

A árvore põe igualmente em comunicação os três níveis do cosmo: o subterrâneo, através de suas raízes sempre a explorar as profundezas, onde se enterram: a superfície da terra, através de seus troncos e galhos inferiores; as alturas, por meio de seus galhos superiores e de seu cimo, atraídos pela luz do céu [...].(CHEVALIER Jean; GHEERBRANT, Alain 2009, p. 84).

INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso trabalho com as epígrafes de Chevallier (2009) que integram não somente a metáfora para este trabalho, como também representam simbolicamente nossa trajetória de vida. Elegemos a **árvore**¹ no interior da **mandala**² como **metáforas**³, por serem “estratégias de discursos”, na qual a linguagem se encontra despojada de sua condição descritiva e conceitual. (RICOEUR, 2000).

Além de serem relevantes elementos de destaque, englobam inúmeros valores e significados para todo Ser⁴. Estar em harmonia com os aspectos percebidos de forma abstrata nesses símbolos, de forma integrada, pode nos auxiliar a tornar visível o invisível. A mandala está relacionada ao círculo, uma representação geométrica da dinâmica relação entre o ser humano e o universo, representando aqui o “círculo hermenêutico”. Metaforicamente, significa que estão contidas nela, de forma conectiva, os saberes parceiros, num diálogo teórico e interdisciplinar, sendo concomitantemente harmônico e desarmônico, num diálogo com o mundo concreto.

A **árvore** nesse contexto, que ora apresentamos simbolicamente, faz eclodir inúmeras ideias, pensamentos e valores a ela acoplados que possibilitaram a compreensão de aspectos não desvelados. Nesse sentido, propomos a revelar os elementos que nos instigam, veracizando os fatos para autenticar uma abordagem que contribua para uma melhor qualidade no sistema educacional, principalmente para as crianças que convivem em contextos diferenciados.

A mandala é um modo conectivo de tratar os saberes, por meio de diálogos teóricos, mas ao mesmo tempo, harmônicos. O caminho será direcionado por mandalas que integram saberes interdisciplinares que compõem nossa **árvore**.

A metáfora tem como função, nesta pesquisa, fornecer subsídios para as análises teóricas, pois elas compõem os sentidos e a progressão intelectual. Ela está no caminho entre o lugar ocupado pelo sentido na vida e sua integração no propósito do conhecimento. Nesse sentido, a proposta da Fenomenologia contribui na visão de reaprender a ver o mundo,

¹ Todas as palavras em negrito aparecem como grifo nosso para especificar nossa metáfora no decorrer do texto.

² A mandala representa neste trabalho metaforicamente o círculo hermenêutico como parte da integração e harmonia de conhecimentos. Usaremos a palavra sempre no feminino, por representar de forma mais apropriada o objetivo deste estudo.

³ Metáfora, conforme Paul Ricoeur (2000), diz respeito à hermenêutica, nesse primeiro momento, como trabalho de decifração de símbolos que, em sentido literal, direto, apontam para outra coisa, um outro sentido que só se revela pela interpretação, que aqui significa esclarecer esse duplo sentido.

⁴ A palavra Ser, com a inicial maiúscula, na Fenomenologia indica o Ser que habita, que dá vida.

revelando seu sentido em deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. Seu ponto de partida é observar atentamente o aspecto manifesto das coisas com atitude atenta, é o melhor modo de acessar a realidade das coisas mesmas. (HEIDEGGER, 2002).

Neste documento foram destacados os elementos que, marcados por quebra de paradigmas, por coerência, incoerências e por meio das relações estabelecidas com o mundo, possibilitaram a construção da trajetória de uma vida profissional. Torna-se assim, uma autoavaliação e um instrumento confessional de sonhos. Nossa trajetória profissional pode-se comparar ao cultivo de uma semente, regada com perseverança, dedicação e imensa força de vontade, pois nos mais remotos tempos já eram visíveis as dificuldades que assolavam a profissão escolhida.

Nossa carreira como professora iniciou-se aos 15 anos de idade, assumindo um cargo de assistente para auxiliarmos a professora titular em uma instituição de ensino privada. Concomitante, iniciamos o “Curso de Magistério”, composto por matérias específicas e pedagógicas. Por esse motivo, foi necessário frequentar aos sábados e domingos um curso preparatório para vestibular nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pois já havíamos feito uma escolha pelo curso que aprimorasse a profissão escolhida. E com alegria e entusiasmo recebemos a notícia da aprovação no curso de Pedagogia, na primeira tentativa.

Naquele momento percebíamos, nitidamente, que era o início da fortificação, pois toda árvore precisa ter uma base sólida para vencer qualquer adversidade. A graduação foi significativa, na medida em que nos ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação. Logo após sua conclusão, recebemos o convite para assumirmos a direção de uma escola localizada no Distrito de Piraputanga, no município de Aquidauana/MS.

A Escola em questão, localizada na zona rural, atendia alunos da Pré-Escola ao Ensino Fundamental que moravam no próprio distrito: nas chácaras, fazendas e também na margem, direita do rio Aquidauana. Convém ressaltar que nossa permanência nessa localidade foi em um período de quatro anos, assumindo as funções de diretora, coordenadora e secretária, pois o órgão público, mesmo que promettesse, não enviou os respectivos funcionários para assumir as funções necessárias para o funcionamento de uma instituição de ensino. Assim, mesmo sem perceber, assumimos uma atitude interdisciplinar frente às atividades que nos foram delegadas, pois, embora fossem funções diferenciadas, elas precisavam atender o bem comum da comunidade escolar.

É indispensável salientar que tal função oportunizou-nos os conhecimentos necessários para uma administração democrática, pois todos os segmentos da comunidade escolar participavam das decisões relevantes que envolviam os educandos. Após um ano, fomos efetivados como “Especialista em Educação⁵”, por meio de concurso público, e continuamos a prestar serviço na respectiva instituição de ensino.

Após três anos, nos transferiram para a coordenação pedagógica da Educação Infantil do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, localizada na zona urbana de Aquidauana/MS, que atende crianças da região e alunos oriundos da região pantaneira. Nessa instituição havia oito turmas em período integral. Foi um período especial que oportunizou um trabalho diferenciado, em que foram realizados inúmeros estudos para o aprimoramento da prática.

No ano de 1997, o Secretário Municipal de Educação fez-nos um convite para assumirmos a Chefia do Núcleo de Vida e Rede Escolar da rede municipal de educação, época em que houve a oportunidade de conhecermos a realidade de toda a rede de ensino. Passamos a acompanhar o trabalho pedagógico e administrativo das instituições de ensino localizadas nas aldeias, região pantaneira, zona rural (Distritos) e zona urbana. Foi uma oportunidade para começarmos a refletir sobre as características peculiares de cada realidade, uma vez que percebíamos que a metodologia adotada pela maioria dos professores era ineficiente para que os alunos aprendessem, já que o índice de evasão e reprovação era assustador, conforme dados estatísticos que elaborávamos continuamente, com o objetivo de reconhecermos as dificuldades que assolavam o processo de ensino-aprendizagem do sistema municipal de educação.

Nesse período nasceu o Projeto “Raízes do Saber”⁶ com o objetivo de implantar o ensino bilíngue nas escolas das aldeias. Inclusive um de nossos Trabalhos de Conclusão de Curso, elaborado no curso de “Especialização em Didática”, foi analisar todo o processo. Assim, nossa árvore começou a se fortificar em busca de novas fontes de suprimento que a revigorasse. Também presenciamos o processo que implementou o ensino nas Escolas Pantaneiras da região de Aquidauana/MS, com a implantação de Escola Polo, reestruturação no calendário e adequação do currículo.

⁵ “Especialista em Educação” desenvolve sua função na coordenação pedagógica, auxiliando a comunidade escolar nas atividades didático-pedagógicas.

⁶ O Projeto “Raízes do Saber” foi implantado no ano de 1998, pela Secretaria Municipal de Educação, em todas as escolas localizadas em Aldeias da região de Aquidauana/MS, com o objetivo de oferecer um ensino bilíngue, que valorizasse a língua materna “Terena.”

No final da década de 1990, fomos designados para responder pela direção da Escola Municipal Erso Gomes, a maior instituição de ensino da zona urbana do município de Aquidauana-MS, com 220 alunos da Pré-Escola até a 4ª Série. Infelizmente, algumas vezes, aparecem pessoas querendo cortar uma árvore que aparentemente está com sua raiz fortificada, pois talvez ela represente perigo em ficar mais tempo do que desejam e, por isso, fomos afastada do cargo por motivos políticos, ou melhor, politiqueros. Na época, havia 1.270 alunos matriculados, a escola havia sido ampliada, o Projeto Político Pedagógico tinha sido elaborado e o sistema de ensino-aprendizagem foi adequado à realidade. Foram sete anos de serviços prestados como gestora na respectiva instituição de ensino.

Mas vejam só, sempre aparecerá um Ser que, observando uma árvore que está se fortalecendo, queira contribuir para que ela não seja danificada e, assim, em 2004 recebemos o convite para participar do processo seletivo para professor substituto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Aquidauana, no Departamento de Educação. Assim, um novo terreno surge para fixar a árvore pela raiz, com sua imensa vontade, mas pequeno conhecimento, porque disso tínhamos consciência, pois sabíamos que naquela oportunidade nascia uma nova etapa na vida profissional.

É necessário ressaltar que não deu tempo de a raiz murchar, pois rapidamente precisou se fortificar para sobreviver nesse terreno que poderia ser árido ou fértil, isso dependeria exclusivamente da força da árvore, como sempre.

Ao constatar a necessidade de uma formação continuada que oferecesse um maior aporte teórico, tornou-se fundamental que adentrássemos no Mestrado, pois era o curso que poderia atender os anseios da construção de novos conhecimentos. É indispensável destacar que não foi nada fácil conciliar ao mesmo tempo um curso de Especialização em Psicopedagogia, que frequentávamos concomitantemente com o curso *stricto sensu*, mas com garra, perseverança e grande sabedoria vinda de Deus, o resultado foi satisfatório e a raiz se fortificava cada vez mais.

Em 2006 concluímos o curso de Mestrado, após a defesa da dissertação intitulada “Características da Educação Superior Pública no Município de Aquidauana – de 1998 a 2004”. O referido trabalho foi publicado como artigo no livro que fez parte da comemoração dos 40 anos da instituição anteriormente citada.

Outras inquietações começaram a surgir em nossa trajetória como docente universitária. Após participarmos de vários projetos que envolviam os diferentes contextos da região, percebemos que poderíamos contribuir de alguma forma com as dificuldades que constatava *in loco* nas instituições de ensino das aldeias, da região pantaneira, nas

comunidades ribeirinhas, na zona rural e na zona urbana. É comum ouvir as queixas dos professores ao solicitarem apoio da Universidade por meio de Projetos que os auxiliem a sanar os problemas existentes.

Por este motivo, teve início um processo reflexivo sobre as possibilidades de auxiliar as instituições inseridas em contextos diversificados. Assim, surgiu a necessidade de entendermos a interdisciplinaridade como atitude, pois constatávamos a necessidade de não mais tratar os conteúdos de forma fragmentada, por exemplo: quando estava nas escolas ao ouvirmos o sinal para troca de disciplinas, era comum o professor se pronunciar: “agora é Língua Portuguesa, só trabalhamos letras e palavras”; “agora é Matemática, só veremos números”; “agora é Ciências, vamos estudar a fauna e a flora...”. Esse era o típico comportamento dos educadores. Como já tínhamos realizado algumas leituras sobre atitude interdisciplinar, demos início ao estudo de alguns textos relacionados ao respectivo tema e constatamos a necessidade de interação e integração entre os professores e também do próprio conteúdo. Os professores tinham dificuldade de ministrar os conteúdos de forma a terem sentido e se complementarem nas mais diversas disciplinas. Dessa forma, iniciamos um processo de leituras e estudo em grupo com alguns colegas de profissão.

Simultaneamente a esse processo, percebemos que também existiam as particularidades das crianças em cada contexto: a linguagem, o comportamento, as histórias, as brincadeiras, as músicas, as danças, as crenças, os mitos, dentre outros. Foi gratificante conviver com diferentes culturas, pois isso nos oportunizou aprendizagens e contribuiu para a realização desta pesquisa.

Em agosto de 2008 surgiu a oportunidade de participarmos, como aluna especial, do curso de Doutorado em Educação, na disciplina de Temáticas Contemporâneas II. As leituras e discussões durante as aulas nos oportunizaram repensar algumas questões e delinear o objeto de pesquisa selecionado. Finalmente, em 2011, ingressamos como aluna no processo de seleção. Sempre cremos que essa possibilidade poderia mudar imensamente nossa carreira profissional e também nos modificar como pessoa.

Após aprovação no Concurso Público da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para o cargo de Professor Assistente, Área de Ciências Humanas/Educação/Ensino-Aprendizagem/Métodos e Técnicas de Ensino, para o *Campus* de Aquidauana, assumimos disciplinas nos cursos de licenciatura como Pedagogia, História, Geografia e Ciências Biológicas.

É preciso considerar que no *Campo do Ensino* as disciplinas ministradas possibilitaram um grande conhecimento teórico sobre diversos temas e contribuíram para a

escolha do aprofundamento da questão lúdica em contextos diversificados, ao constatarmos, por meio empírico, as inúmeras dificuldades que os professores possuem para inseri-la no cotidiano escolar, de maneira que valorize os conhecimentos culturais que os alunos manifestam na escola, pois acreditamos na necessidade da visão universal do processo ensinar/aprender. Espera-se que os conteúdos assimilados pelos acadêmicos sejam posteriormente colocados em prática na sala de aula, com o objetivo de mediá-los para os alunos o que vivenciaram na trajetória dos eventos, na tentativa de obter resultados satisfatórios.

No *Campo da Extensão*, ao assumirmos a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, foi-nos possível idealizar e posteriormente coordenar o “I Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso: introduzindo a cientificidade no curso de Pedagogia”, com o objetivo de apresentarmos e divulgarmos aos colegas de graduação e profissionais da educação as pesquisas realizadas pelos acadêmicos do respectivo curso, contribuindo para o aprimoramento de sua prática pedagógica e possibilitando aos ouvintes a reflexão de temas relevantes para a educação. Este ano será realizada a oitava versão. Destaca-se que tal evento tem contribuído de forma significativa para a consolidação da pesquisa no curso de Pedagogia, o que tem despertado interesse de professores de outros cursos a implantarem tal ação.

Por convivermos em uma região onde a diversidade cultural está presente em praticamente todas as instituições sociais, são necessárias ações no âmbito educacional como oficinas, cursos, palestras, minicursos, mesas redondas e projetos para auxiliar a práxis de professores e futuros professores que atuam nesses contextos. É necessário destacar que todas as instituições de ensino do município de Aquidauana/MS possuem educandos oriundos dessas realidades que, infelizmente, por meio de nossas observações durante estágios e execução de projetos são tratados exatamente “iguais”, não sendo respeitadas suas diferenças peculiares, principalmente relacionadas à cultura de cada um.

Outros projetos desenvolvidos merecem ser destacados: o primeiro está relacionado à ludicidade e, como resultado, foi implantado no Campus de Aquidauana/MS o “Laboratório de Artes e Ludicidade na Diversidade Cultural”:

Figura 2- Logo do Laboratório de Artes Culturas na Diversidade Cultural⁷



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2013.

O respectivo laboratório visa mapear, descrever e registrar os conhecimentos culturais, em relação às manifestações artísticas, bem como as brincadeiras, jogos, brinquedos, músicas e contos oriundos das comunidades: Indígena, Pantaneira, Quilombola, Ribeirinhas, Rural, Assentada, Japonesa, Paraguaia, dentre outras que possuem um significativo número de habitantes e contribuem para a formação de uma cultura riquíssima de significados.

Atualmente existem inúmeros materiais confeccionados por acadêmicos do curso de Pedagogia que também pertencem a esse universo diversificado. Algumas acadêmicas indígenas pesquisaram e elaboraram material em terena como livro de pano, jogos, brinquedos, alfabetos. Outro grupo de origem pantaneira confeccionou bonecos, livro de pano, tapetes de histórias, dentre outros. Destaca-se que esta foi a primeira conquista após adentrar no Programa de Pós-graduação, curso de Doutorado em Educação, pois sentíamos a necessidade de um espaço onde fosse possível desenvolvermos pesquisas e confeccionarmos materiais didático-pedagógicos que atendessem as reais necessidades dos alunos oriundos de contextos diversificados, proporcionando-lhes um processo de ensino-aprendizagem de forma mais significativa e prazerosa.

O segundo Projeto Interdisciplinar intitulado “O resgate da autoestima da criança abrigada por meio da ludicidade” tem por objetivo oferecer às crianças e adolescentes, vítimas de violência e abandono que se encontram sob a guarda da Unidade de Acolhimento do Município de Aquidauana-MS, atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, desenhos, pinturas, recorte, colagem, música e leituras orientação sobre saúde e boas maneiras que contribuam na formação do cidadão. Tal ação nos possibilitou participar da elaboração do “Regimento Interno” da Instituição. O referido projeto foi desenvolvido durante quatro anos e está suspenso até nosso retorno às atividades acadêmicas.

⁷ A logo foi criada pelo artista plástico Roberto Mota, que reside no município de Aquidauana/MS.

O *Campo da Pesquisa* foi fortificado ao organizarmos a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, onde elaboramos as “Normas de Apresentação de Monografias” do Curso de Pedagogia. Orientamos inúmeros Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de graduação e Especialização nos últimos nove anos, o que nos proporcionou a ampliação de conhecimentos, os quais têm contribuído significativamente para o aprimoramento de nossa práxis.

Ao reconhecermos a necessidade de registrarmos as pesquisas realizadas no *Campus* de Aquidauana, recomendamos, juntamente com outras colegas de curso, a implantação da “Série Pantanal”, que já possui dois lançamentos, estando o terceiro programado para este ano (2014).

Figura 3 - Série Pantanal



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2013.

Acreditamos na relevância das reflexões apresentadas nas obras, tendo como objetivo contribuirmos para o aprimoramento dos aspectos educacionais, culturais, ambientais, geográficos, históricos, climáticos e de gênero que envolvem seus habitantes. Uma das justificativas para as produções nasceu da necessidade de se implantar uma ação interdisciplinar. Ao envolvermos todos os cursos do *Campus* de Aquidauana, estamos possibilitando uma ampla integração e interação entre os docentes e acadêmicos dos respectivos cursos que terão a oportunidade de socializarem os resultados de seus estudos.

É preciso considerar que, durante nossa trajetória profissional, iniciada há mais de 29 anos, o contato com outros profissionais da educação, com trabalhos e pesquisas sobre a relevância da ludicidade para os alunos, bem como sobre o papel do professor nas atividades

lúdicas ainda não sanaram nossas dúvidas, pelo contrário, elas nos instigam cada vez mais a ir em busca de respostas que possam contribuir para o aprimoramento do processo ensinar/aprender.

Partindo dessas indagações, foi determinante a escolha dentro do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente, por ser esta a que nos forneceu um maior aporte teórico para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, a elaboração da tese sobre o tema abordado, desvelando as culturas diversificadas da região do Pantanal de Aquidauana/MS e como os professores, que atuam nestes contextos, tratam essa diversidade em sala de aula.

Possibilitar ao professor, que está inserido em um contexto diversificado, o acesso à percepção das diferentes culturas de seus educandos é um dos desafios da nossa proposta de tese de doutorado. Os argumentos baseiam-se no fato de que é necessário ao professor orientar-se por princípios éticos e democráticos, “ler” a realidade, “duvidar” daquilo que sabe, sem medo de “arriscar-se” em formular novos saberes, refletir sobre sua prática continuamente, conhecer a relevância de assumir atitude interdisciplinar, discutir com seus parceiros, visando contribuir para o desenvolvimento de relações de aprendizagens interativas, múltiplas, dialógicas e relevantes frente aos problemas enfrentados no cotidiano das Instituições de Ensino da Região do Pantanal de Aquidauana/MS.

Diante desse quadro é que nos propomos a pesquisar sobre as diversidades culturais desse contexto riquíssimo de inúmeros conhecimentos ainda inexplorados, com a intenção de registrar e publicar as informações coletadas, com o compromisso de retorno benéfico à comunidade escolar envolvida. Acreditamos que é nas apropriações realizadas que o professor pode se constituir como um sujeito crítico, capaz de questionar sua prática, seu conhecimento, seu saber, suas dúvidas e certezas para, então, deixar-se orientar pelas exigências do contexto social em que vive e trabalha.

Hoje, olhando para trás, constatamos que tudo, exatamente tudo que aconteceu contribuiu de forma positiva para o que somos. É como uma **árvore** frondosa, que usa todas as adversidades da natureza para tornar-se resistente. Temos a oportunidade de Participar do Grupo de Pesquisa Formação, Fenomenologia, Linguagens Lúdicas, Interdisciplinaridade, Pesquisa em Educação (FLLIPE), realizando pesquisas e estudos que têm contribuído de forma significativa para o contexto formativo em que atuamos.

Ao compormos a equipe de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), traçamos como meta direcionarmos os

estudos para uma reelaboração do referido documento para atendermos, dentre outros aspectos, à diversidade que existe no corpo discente.

Após este breve relato de nossa trajetória profissional, destacamos que este estudo tem por objetivo compreender como está presente o sentido de cultura para os professores dos originários étnicos da região do Pantanal, descrevendo os conhecimentos culturais das práticas lúdicas desenvolvidas no dia a dia, determinados pela criança pantaneira, indígena, ribeirinha, da zona rural e da zona urbana nos espaços escolares da respectiva região.

Seu desenvolvimento justifica-se pela necessidade de desvelar a cultura lúdica característica desses contextos, que está sendo esuqecida, principalmente pela chegada dos diversos recursos tecnológicos na região, os quais têm contribuído para extremas mudanças no comportamento de seus habitantes. Percebemos atualmente que existem pesquisadores que não medem esforços para recolocar a ludicidade na escola, mas, pelas atividades realizadas nas instituições de ensino, ainda existem professores que desconhecem o contexto no qual estão inseridos e acabam por contribuir para que essa prática não seja valorizada.

Acreditamos que brincar não seja perda de tempo, nem uma forma de preenchê-lo, pois a ludicidade promove o desenvolvimento integral da criança, considerando que é uma oportunidade dela se envolver afetivamente, conviver socialmente e operar mentalmente. (BOMTEMPO, 2000).

Nesse sentido, este estudo poderá contribuir para a clarificação da compreensão lúdica diversificada, apresentado e afirmado a relevância dessa estratégia no processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que o professor precisa ter consciência de que ministrar aula não é somente ter conhecimento teórico, mas conhecer a realidade na qual seu educando está inserido para que a sua prática pedagógica realmente possa atingir seus objetivos, oportunizando uma aprendizagem que, conseqüentemente, resultará num ensino de melhor qualidade. (FERREIRA; ROJAS, 2013b).

É certo que existem diferenças nos diversos contextos da criança que habita a região ao longo do Pantanal. Logo, é necessário realizar uma revitalização dos conhecimentos culturais deste Ser. Aproveitando os espaços escolares, lócus de ações e reações, a criança aprende a crescer, ter autonomia, criar vínculos pessoais e afetivos, autênticos e duradouros, encontra condições de agir por conta própria, conviver afetuosamente e vivenciar as tradições culturais de sua família e do contexto em que mora, de forma participativa. (OLIVEIRA, 2006).

Selecionamos a abordagem Fenomenológica para investigação desse objeto de estudo baseado nos estudos teóricos de Merleau-Ponty (1999); Hurssel (1999; 1986) e Bicudo

(2000). A Fenomenologia favorece a interpretação dos sentidos próprios da existência humana, visando um alcance de toda a significação manifestada por meio da história do homem. É uma atitude de reflexão do fenômeno que se mostra para nós, na relação que estabelecemos com os outros, no mundo, revelando o que está por trás das palavras, das frases, das definições, ampliando o sentido dos fenômenos. “A preocupação da Fenomenologia é dizer em que sentido há sentido e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos faz perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17).

A abordagem fenomenológica instiga a reflexão sobre os propósitos enquanto investigadores, reafirmando os compromissos com a metodologia em questão. As estratégias de pesquisa sugerem etapas para que seus objetivos sejam atingidos, auxiliando-nos na compreensão, proporcionando novos olhares e novos saberes enquanto Ser, dono e ator de sua história.

Com a intenção de registrar e publicar todas as informações relevantes coletadas e com o compromisso de retorno dos estudos realizados à comunidade escolar envolvida, acreditamos que é nas apropriações realizadas que o professor pode se constituir como um sujeito crítico. É preciso entender e reaprender a ver o mundo em busca de um novo olhar, que instiga o ser humano a ir em busca de novos saberes e novas possibilidades.

Desse modo, após seguir todos os procedimentos da pesquisa fenomenológica, as observações e o movimento efetuado, ao se analisar o explicitado, proponho a realização da hermenêutica, contemplada aqui pela metáfora da mandala, representando o círculo hermenêutico. A complementação da análise fenomenológica visa à interpretação dos dados encontrados, ou “a arte de interpretar, aplicando-se à interpretação do que é simbólico, especialmente de textos” (FAZENDA, 2001, p. 238), para compor o resultado do estudo conforme a pesquisa. É o momento de compreensão de toda linguagem fenomenológica efetuada ao longo da pesquisa, pois para Ricoeur (2000), toda linguagem, ao dizer, interpreta.

A hermenêutica faz, portanto, no momento final, as interligações processuais dos momentos vividos, evidenciando os fenômenos pelas categorias abertas ressaltadas nas análises e reveladas pelos discursos dos sujeitos e, atendendo sequencialmente as etapas tratadas na fenomenologia de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção.

Dessa forma, a criança da região do Pantanal de Aquidauana/MS deve ser considerada pela família e pela escola como alguém capaz de pensar, criar, imaginar, sentir e representar sua realidade simbólica, lúdica, lendária e histórica. É necessário um olhar investigativo sobre

as brincadeiras, jogos e brinquedos utilizados no dia a dia desses contextos diversificados, para que o professor tenha um novo olhar frente às diversidades que existem em sua sala de aula. Tal atitude contribuirá para uma aprendizagem mais real e significativa, melhorando a qualidade de ensino, combatendo as dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam a escola, permitindo uma naturalidade para entendimento dos contextos diferentes e até possibilitando surgimento de aspectos criativos na perceptividade do Ser com suas culturas. (FERREIRA; ROJAS, 2013a).

Vieira (1999) ressalta a relevância no processo de formação em que o professor possa comparar diferentes processos culturais, sabendo que o comparar-se com o outro, que constrói de modo diferente, implica em se conhecer melhor. Nesse sentido,

[...] a cultura é uma construção de sentido que permite tomar consciência da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Se a escola propõe sistemas de sentido que não tem nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para as crianças discursos vazios, que repetirão no dia da prova e esquecerão no dia em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstruir. (CHARLOT, 2005, p. 137).

Quando a aprendizagem pauta-se em aspectos voltados para a questão simbólica e lúdica, passa a ter um significado maior para o educando, possui grande valor e há possibilidades de ser assimilada como um todo completo.

Rojas (2006) destaca ser relevante essa abordagem:

Questão das práticas educativas, cuja ênfase recai na linguagem, cognição e cultura, buscamos a fenomenologia como suporte teórico para sugerir a construção de novas posturas, atitudes e ações educativas. Destarte refletiremos sobre os fenômenos presentes em toda ação humana e concomitantemente no próprio Ser humano. Pretendemos envolver as práticas de novos significados tendo como base o olhar, o pensar, o fazer, o estar e o Ser fenomenológico. (p. 1).

Percebe-se que a pesquisa em Fenomenologia vem ao encontro da construção do conhecimento para despertar um novo pensar e, conseqüentemente, desvelar novas práticas pedagógicas que possam contribuir para o aprimoramento do processo ensinar/aprender da criança nas instituições de ensino da região do Pantanal de Aquidauana/MS.

Atuando como professora universitária, acreditamos que há a necessidade de se formar professores que percebam as diferenças culturais que integram uma sociedade e, principalmente, respeitar a diversidade por conta da região em que atuamos. Selecionamos, em nosso contexto, duas instituições de ensino que atendem a diversidade em destaque. A

primeira foi a Escola Municipal Francklin Cassiano, localizada no Distrito de Camisão, onde vivem famílias ribeirinhas e rurais que sobrevivem basicamente da pesca e produtos produzidos em pequenas propriedades rurais. A outra instituição é a Escola Municipal “Antônio Pace” (CAIC), localizada num bairro do município, atendendo crianças oriundas da região pantaneira (de fazendas), de uma aldeia próxima à sede do município e também da zona urbana.

Foram selecionados quatro professores que ministram aulas nas respectivas instituições, que aceitaram participar do estudo. Na coleta de depoimentos, os sujeitos responderam à nossa pergunta fenomenológica: Como você trabalha as diferenças culturais em sua sala de aula? Assim, torna-se relevante organizarmos esta pesquisa em alguns aspectos que completem o símbolo aqui selecionado: **a árvore** na roda viva da mandala.

No 1 Capítulo, apresentamos a **raiz** que representa a experiência vivida à experiência exercida, intitulado “Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas” por representar aspectos que inquietam nossa experiência na área profissional. Apresentamos os conceitos que deram aporte teórico a esse tema, por acreditarmos ser relevante uma ação que constitua relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto reafirmamos que o professor tem relevante função por ser o alicerce do processo ensinar/aprender e precisa partir de elementos que tenham significado para o educando. Entretanto, existem desafios em relação à formação do professor com atitude interdisciplinar, ao considerar que a própria academia não rompeu com os paradigmas disciplinares. Nesse sentido, é correto afirmarmos a necessidade de um olhar universal frente aos saberes.

Com o título “Da Cultura Geral à Cultura Regional”, o 2 Capítulo, que representa aqui as **folhas** por sua característica mutável, traz delimitado o referido tema proposto nas áreas da Antropologia e Sociologia por entender que ambas são o viés que contribuirá para o desvelamento do nosso objeto de pesquisa. Apresentamos a “Fenomenologia das Culturas” como uma relevante ramificação do projeto de Edmund Husserl, que previu a comparação cultural como um campo de investigação, que tem por objetivo analisar sua essência por meio de experiências materialmente observadas nos objetos culturais. Destacamos ainda as características da região em estudo com as diferenças culturais de seu contexto.

No 3 Capítulo com a “Ludicidade: uma prática em expansão”, representado os **frutos**, ressaltamos os avanços dos aspectos lúdicos, enfatizando sua utilização no processo de ensino-aprendizagem como contribuição para o desenvolvimento infantil. Em seguida, expomos uma análise dos conhecimentos culturais em relação à ludicidade no contexto de

crianças da região do Pantanal de Aquidauana/MS e suas possíveis contribuições para a educação formal.

O 4 Capítulo, representando o **caule**, por ser a sustentação metodológica deste trabalho, traz os “Caminhos da Pesquisa: a fenomenologia em destaque”. Nele apresentamos o histórico das instituições mencionadas, bem como o recorte dos sujeitos – professores – coletando dados sobre sua práxis pedagógica. Utilizando como recurso a entrevista e a observação imagética⁸, selecionamos três educandos, de cada etnia aqui pesquisada, para observá-los nas atividades desenvolvidas em sala de aula e durante o recreio.

Por último, desenvolvemos uma análise na abordagem fenomenológica sobre a diversidade cultural na escola, incluindo as análises nomotética e ideográfica baseadas na questão fenomenológica proposta aos professores: “Como você trabalha as diferenças culturais em sua sala de aula?”. Pretendemos, a partir desses resultados, construirmos a hermenêutica do trabalho, ressaltando a formação desses profissionais da educação e sua relação com a prática pedagógica voltada para as diferenças culturais oriundas dessa região, destacadas aqui pela pantaneira, indígena, ribeirinha, zona rural e zona urbana. Em seguida, evidenciamos as **sementes e flores**, que representam simbolicamente os sujeitos semeadores deste estudo.

Dessa forma, o círculo hermenêutico é o nosso próprio modo de ser-no-mundo, traduzindo o modo próprio de ser, sendo relevante na medida em que pressupõe a compreensão a partir do esclarecimento da nossa pré-compreensão em um movimento circular, abre o entendimento da experiência existencial do educando por meio de processo contínuo e inconcluso, portanto, aproximativo. Concluimos que não existe um ponto de chegada, mas um movimento circular que sempre se propõe a novos significados que vão sendo experimentados dia a dia.

Figura 4 – Mandala II - Raiz: a fonte de conhecimento interdisciplinar

⁸ Considerando que a imagem fotográfica sempre foi um dos principais meios de comunicação, conquistando nos dias atuais relevância, foi selecionada como recurso por ser polissêmica por natureza, ou seja, passível de inúmeros significados.



Fonte: A autora, 2013.

A raiz do conhecimento e do processo interdisciplinar irá nos conduzir a uma nova postura frente às práticas pedagógicas. (Arquivo da autora, 2013).

1 INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO PARADIGMAS

Nesta etapa a pesquisa é construída pelo Ser-aí⁹, a partir de experiências intersubjetivas aliadas a leituras e pesquisas sobre a interdisciplinaridade como elemento essencial a ser assumida pelos docentes por meio de sua formação. Entende-se que as discussões e reflexões acerca do tema devem ser embasadas e elaboradas por intermédio de referenciais teóricos e da ação humana que contemplem as expectativas do desvelamento do fenômeno pesquisado para sua compreensão.

Considerando que o professor é o sujeito que precisa romper e assumir novos paradigmas¹⁰ educacionais no processo de transformação, é necessário que sua formação contemple abordagens críticas e reflexivas para traçar novas ações que estejam imbuídas de atitudes interdisciplinares que possam dialogar com outras formas de conhecimento e, ao mesmo tempo, promover um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento.

A raiz representa, no círculo hermenêutico, o saber coletivo da interdisciplinaridade como fonte de conhecimento de tudo o que é apreendido e representado pelo Ser, que depende de práticas interpretativas. Práticas que visam garantir a construção de um conhecimento global, que rompe com os limites impostos pela disciplinaridade, oportunizando aos educadores a busca de novas atitudes de inclusão e de sintonia assumindo “uma postura interdisciplinar”. (FAZENDA, 1996).

A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares. No campo da epistemologia, toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. (THILSEN, 2008).

A interdisciplinaridade vem sendo marcada historicamente por um movimento de mudanças instituído em vários setores da sociedade, não somente na educação, mas também de natureza econômica, ambiental, política, social ou tecnológica. Embora seu enfoque ocorra

⁹ Para Heidegger o “Ser-aí é um *ser-no-mundo*”, resultado de uma relação, de modo que ele constitui tanto o sujeito e o objeto dessa relação.

¹⁰ Segundo Thomas Kuhn (1991), paradigma indica toda a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada.

com ênfase na área educacional, outros setores da ciência também vislumbram a necessidade de sua prática, por acreditarem na necessidade de pensamentos e atitudes abrangentes, capazes de compreender a complexidade da realidade e construir um conhecimento que considere essa amplitude. Tal aspecto refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na integração entre os diversos ramos do conhecimento que, conseqüentemente, oportunizará novas atitudes.

A rapidez com que as transformações estão acontecendo nos campos científico, tecnológico, cultural, político, econômico, o acúmulo de saberes, as novas exigências do mercado de trabalho, sobretudo no campo da pesquisa, têm proporcionado um novo olhar no processo de educação escolar.

As discussões acerca da interdisciplinaridade ganharam relevante força na Europa na década de 1960, quando alunos e professores do ensino superior iniciaram um movimento contra a fragmentação do conhecimento. No Brasil, o conceito chegou pelos estudos de Georges Gusdorf e, posteriormente, de Piaget, no final da referida década, e trouxe à tona a respectiva proposta pedagógica. (GADOTTI, 1993).

Constata-se urgência da prática interdisciplinar na produção e socialização do conhecimento proposta por inúmeros autores, que têm um ponto em comum em relação ao seu sentido e finalidade no campo educativo com características de abordagens que contemplam um movimento que caminha para novas formas de organização e produção do conhecimento, possibilitando um olhar universal.

Um dos primeiros trabalhos acerca do referido tema no Brasil é de autoria de Hilton Japiassu (1976), fruto de sua tese defendida na França, em que teve por objetivo discutir a interdisciplinaridade como parte da solução para a fragmentação do conhecimento, um mal instaurado pelo positivismo. Tal fato, explica o autor, se constata pelas inúmeras especializações que dividem cada vez mais as áreas do conhecimento, produzindo conhecimentos que só têm sentido para os especialistas de cada área como se fossem independentes entre si, tendo como resultado o produto de uma inteligência esfacelada.

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

O autor direcionou seus estudos no campo epistemológico, destacando a necessidade de mudança na concepção de conhecimento, partindo do pressuposto de uma nova organização curricular. Por isso ressalta que:

O prefixo inter, dentre várias conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de troca, reciprocidade e disciplina, de ensino, instrução, ciência. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências - ou melhor, de áreas do conhecimento. (JAPIASSU, 1976, p.23).

Os especialistas, como denominam os professores, precisam reciprocamente trocar os conhecimentos a fim de integrar as disciplinas, com objetivo de enriquecimento, colaboração e integração mútua. Existem resistências e dificuldades para um trabalho verdadeiramente interdisciplinar na escola, porque ele exige que cada docente considere o colega exterior a si mesmo; em que cada um analisa as questões que o outro enfoca e, por último, precisa haver uma tomada de consciência coletiva das questões levantadas pelo grupo. Observamos, por meio dos estágios e projetos realizados nas instituições de ensino que tal comportamento é comum no meio docente.

Destaca-se que na mesma linha teórica do autor, surge desde a década de 1970, Fazenda¹¹, sendo referência para quem discute interdisciplinaridade, pois já publicou diversos livros e orientou inúmeras pesquisas. Sua dissertação de mestrado foi prefaciada por Hilton Japiassu, revelando que ambos tinham interesses em comum no campo da pesquisa. Um dos objetivos difundidos pela professora/pesquisadora está relacionado à aplicação pedagógica da interdisciplinaridade, centrada na atitude dos professores.

Na abordagem de Fazenda (1996), a interdisciplinaridade no campo pedagógico é articuladora do processo de ensino-aprendizagem à medida que se produz como uma mudança de atitude perante o conhecimento, numa relação de reciprocidade e mutualidade que produz o diálogo entre os agentes envolvidos no processo, substituindo uma concepção cartesiana pela unitária do ser humano.

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio saber; atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho;

¹¹ Professora da PUC-SP, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI), fundado em 1986. Estudiosa do tema há mais de 30 anos e autora de inúmeros livros.

atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 1991, p.14

Assumir uma atitude interdisciplinar não significa abandonar ou menosprezar as especificidades de cada disciplina, mas perceber o que as une ou as diferenciam, para encontrar os elos, ou seja, as disciplinas podem e devem contribuir para a construção e reconstrução do mesmo conhecimento. Para isso, são necessárias novas atitudes frente ao saber, pois o professor será desafiado a criar e inovar, e tal ação exige romper com os paradigmas que há séculos dominam os sistemas de ensino e, conseqüentemente, a prática de inúmeros professores. Para efetivar a mudança, é necessário buscar alternativas, pesquisar e investir na formação continuada que propicie e contribua com esse processo de transformação.

Morin (1999) faz uma crítica em relação à educação no sentido de formar inteligências parceladas, compartimentadas e mecanicistas. Ressalta que os sistemas de ensino precisam romper com as fragmentações para mostrar as correlações e contextualizações entre os saberes, tendo como meta uma formação que valorize o conhecimento contextual e promova o saber globalizado. De maneira geral a interdisciplinaridade deve ser compreendida de maneira contextualizada e partir do conhecimento que o aluno trás consigo para a escola, tendo por objetivo desenvolver competências que ampliem seus saberes.

Abarcar a questão da formação neste contexto requer atitudes que desmitifiquem o processo ensino-aprendizagem e que promovam um educador que esteja motivado a interagir com os aspectos sociais, históricos e culturais, para assim desenvolver uma nova forma de atuação, na qual os sujeitos possam interagir nas construções e reconstruções dos aspectos destacados.

Atualmente, nas instituições de ensino, as disciplinas vêm sendo tratadas como áreas específicas. O professor não pode e/ou não quer se comprometer com a disciplina do outro, esquecendo-se, inclusive, que algumas, por natureza, são áreas afins. Tal fato instiga ao questionamento sobre até onde as informações levadas aos alunos, dessa forma, seriam realmente fontes de conhecimento. É para transpor esses conceitos que se destaca a interdisciplinaridade. As atitudes interdisciplinares precisam vencer inúmeros obstáculos epistemológicos como a resistência dos educadores a mudanças, a inércia dos sistemas de ensino, a valorização cada vez mais acentuada das especializações, a pedagogia que só leva em consideração a descrição e análises objetivas dos fatos, o não questionamento das relações entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Outro aspecto relevante é o fato de estabelecerem alguns consensos possíveis no meio das diversificadas reflexões que se afloram sobre o tema, considerando a concepção de que o movimento pela interdisciplinaridade, apesar de algumas falhas conceituais, traz uma nova proposta curricular com características inovadoras e necessárias, quando se propõe a inter-relação das diversas áreas do conhecimento e promove um processo do ensinar/aprender mais significativo. Porém, Japissu (1976) apresenta em suas reflexões as dificuldades de concretizar uma metodologia interdisciplinar devido ao fato de ser um projeto difícil de ser estabelecido com rigor, pois é vasto e complexo, e precisa que os professores, dispostos a assumi-la, estejam impregnados de um “espírito epistemológico”.

Segundo Fazenda (1979, p. 8), a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia: a da comunicação”. Uma de suas preocupações está relacionada à marca terminológica, considerando que a interdisciplinaridade recebe diferentes conceitos e interpretações.

Os benefícios dessa prática estão relacionados a dois termos em que se baseiam seus argumentos: a integração e interação entre as disciplinas. Entretanto, se preocupa em determinar os principais obstáculos, sendo o primeiro o desafio da organização hierárquica das disciplinas, em que algumas são consideradas de excelência. O segundo aspecto é o comodismo das escolas ao preservar a ideia de supremacia das ciências, o que gera comodismo dos professores. O terceiro ponto é a dificuldade em definir e seguir as etapas de um método interdisciplinar, bem como trabalhar com a formação fragmentada dos professores. Por isso, é necessário promover a construção de novos espaços e tempos favoráveis ao trabalho em equipe.

Destaca-se, porém, ser necessário assumir uma “atitude interdisciplinar”, que rompa com os limites das disciplinas na construção de um conhecimento universal. Tal ação está intrinsecamente ligada ao compromisso do professor no envolvimento e comprometimento com as ações práticas, na integração e estudo de aprofundamento teórico e na postura ética que envolve o conhecimento. (FAZENDA, 1996).

Essa atitude proporcionará ao educador eliminar a visão fragmentada para assumir uma postura integrada com a realidade, compreendendo que sua área de formação não é suficiente para compreender todo o processo ensinar/aprender. É necessário que se aproprie das múltiplas relações conceituais que sua área possa estabelecer com outras ciências, tornando o conhecimento reconstrutível na medida em que alia sua especificidade dialeticamente por meio de metodologias produtivas.

O enfrentamento das dificuldades apontadas pode sugerir modificações no sistema educacional, pois a incapacidade de pensar uma complexidade é resultado do sistema social em que vivemos. A didática atual não possibilita a formação de um pensamento não fragmentado, uma vez que essa forma de pensamento é fruto de uma didática tradicional. Assim, os professores acabam reproduzindo exatamente o processo em que foram formados em sua vida acadêmica, ao considerar o saber (conteúdo) já produzido mais relevante que as experiências que o aluno possa vir a adquirir.

O que queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991, p. 15).

A base do diálogo, suposto pela autora, é na verdade o grande propósito dessa atitude interdisciplinar, que significa desenvolver uma relação com o outro e com o próprio mundo, pois é necessário, antes de tudo, conhecer a realidade e fazer a conotação com o conhecimento científico, isto é, a produção científica, que tem por objetivo difundir novas ideias. Essa relação baseia-se no relacionamento com nossos pares que estão em sala de aula e também aqueles que estão conosco no campo da pesquisa.

Atualmente surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar, sobretudo no campo do ensino e do currículo. A discussão sobre interdisciplinaridade tem tido um espaço importantíssimo na sociedade contemporânea, principalmente nas instituições educacionais, embora para muitos professores pareça algo novo. Isso porque, com a fragmentação do conhecimento e a verificação da importância do diálogo entre as diferentes disciplinas para compreender o mundo e o ser humano da atualidade, está sendo efetivado um grande movimento de promoção da interdisciplinaridade. (GADOTTI, 1993).

1.1 DA DISCIPLINA AO SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade pauta-se numa proposta de romper com as barreiras entre as disciplinas, superando a compartimentalização do pensar, transpondo para um trabalho

integrado dos saberes nos diversos campos do conhecimento. Propõe uma nova postura, uma mudança de atitude frente ao contexto, “uma postura interdisciplinar”, que proporcionará uma visão global e inclusiva. (FAZENDA, 1993).

Nas instituições de ensino constata-se que as disciplinas escolares são ensinadas, em geral, de forma independente, o que conhecemos como disciplinaridade. Nessa dinâmica, os educandos não são instigados a perceberem os elos existentes entre os conteúdos ou entre as questões do cotidiano. Um exemplo constatado por nós, enquanto professora de estágio, foi observar que a matemática ensinada na escola não tem conotação com a matemática do dia a dia do educando.

Encontramos em sala de aula um menino, que mora próximo da minha residência, e nos finais de semana vende picolé e consegue ter uma relação consciente com o sistema monetário, dando troco corretamente, mas não consegue resolver as contas de “arme e efetue” que a professora passou na lousa. Isso porque a forma metodológica como o conteúdo é mediado, é mais uma transmissão, não tem significado para ele. Indagando a respectiva professora sobre o fato de ser mais adequado ela elaborar um problema que envolvesse a realidade dos alunos para ser mais significativo, ela respondeu que era aula de matemática e precisava trabalhar com números.

No dia a dia pode-se afirmar que assumimos uma atitude interdisciplinar para lidarmos com as diferentes situações, seja no campo profissional, familiar, religioso ou social.

[...] muitos professores e propostas curriculares têm idealmente perseguido um projeto científico, em termos de experiência de atividades exigidas dos alunos, sem conseguir atingi-las e perdendo de vista necessidades mais fundamentais de introduzir o aluno no domínio do cálculo e das noções básicas que levam, através de soluções matemáticas, a resolver situações problemáticas que envolvam experiências do dia-a-dia. (PETERROSSI; FAZENDA, 1996, p. 16).

Essa metodologia aplicada nas aulas de matemática afasta sua função em fazer parte do currículo escolar e, conseqüentemente, não faz sentido para o educando, que não consegue relacionar essa disciplina com sua vida, ocasionando-lhe um baixo rendimento escolar. Poucos conseguem, por si mesmos, assimilar informações de uma disciplina com outra, pois os próprios professores tratam seus educandos como se eles tivessem o cérebro fragmentado, o que ocasiona desânimo e não estimula a atividade crítica intelectual.

Tal atitude tem ocasionado pouco desenvolvimento no processo ensinar/aprender. Essa constatação é feita, *in loco*, constantemente ao participarmos, como já mencionamos

anteriormente, de estágios, projetos e atividades nas instituições de ensino em que os acadêmicos atuam. Na tentativa de explorar as possíveis causas desse fenômeno, tentamos relacionar a forma como a fragmentação dos saberes se manifesta no meio escolar e constatamos inúmeras causas, dentre elas a falta de conhecimento do professor em conhecer a origem de seus educandos: como e onde vivem, como é seu dia a dia, do que se alimentam, com quem moram, as histórias que ouvem, as músicas, as brincadeiras e outros aspectos extremamente relevantes para criarmos condições adequadas de aprendizagem, valorizando aquilo que tem significado no mundo em que atuam.

Verificada a impossibilidade de ensinar tudo a todos, como propunha Comenius¹², considerando não ser possível a um mesmo profissional dominar saberes de todas as áreas, torna-se relevante uma ação que constitua relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Estudiosos apontam que não existe um único termo para definirmos interdisciplinaridade, pois alguns autores nos apresentam diferentes interpretações. O importante é entendermos como a nova postura diante do conhecimento pode contribuir para a unidade do pensamento. Para tanto, se faz necessário entendermos algumas distinções terminológicas com cinco níveis de significado:

Disciplina - conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplina - justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: Música + Matemática + História

Pluridisciplina - justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: Matemática + Física.

Interdisciplina - interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Transdisciplina - resultado de uma premissa comum a um conjunto de disciplinas (Ex.: Antropologia considerada como a ciência do homem e de suas obras.). (POLONI, 2007, p. 1).

Na disciplinaridade o modelo de aquisição de conhecimento sugere conhecer e aprender algo que está fora e, quando indagados, oferecer a resposta que foi aprendida por

¹² Jan Amos Comenius (1592-1670) foi um religioso, devotado seguidor de Jan Huss e predecessor do filósofo Jean Jacques Rousseau. Escreveu a “Didática Magna”, criando a Pedagogia Moderna. Seu ideal pedagógico era movido pelo preceito "Ensinar tudo a todos", o qual resumia as bases e as normas que regem o Homem no seu desempenho na esfera terrena, como criador de sua trajetória.

meio da avaliação de conteúdos. Essa forma de aprendizagem é a mais utilizada em todos os níveis de ensino, em que o educando só precisa reproduzir de forma sistemática e mecânica seus conhecimentos. É uma estratégia pedagógica confundida por muitos com a interdisciplinaridade. Sua metodologia é constituída pelo trabalho em conjunto de duas ou mais disciplinas. Trabalha-se com um tema em comum, em que cada professor contribui com o conhecimento específico de sua área.

Japiassu (1976) define como ciência a disciplina, daí a precisão terminológica para disciplinaridade, que significa explorar o universo dessa ciência. Portanto, a interdisciplinaridade se distingue por não se limitar às metodologias de apenas uma ciência, tendo por objetivo o conhecimento unitário e não fragmentado, como encontramos nas instituições de ensino. Nesse caso, podemos afirmar que a disciplinaridade, característica própria dos currículos escolares, torna-se prejudicial para a formação integral e os saberes científicos dos educandos ao não possibilitar conhecimentos úteis e a capacidade de pensar globalmente os problemas que lhe são impostos. Verifica-se que a interdisciplinaridade torna-se relevante ao considerarmos que o conhecimento especializado precisa ser submetido a análises críticas.

Algumas vezes a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade são consideradas, erroneamente, como interdisciplinaridade por trabalharem constituídas por duas ou mais disciplinas, se tiver a escolha de um tema em comum ou cada professor contribuir com o conhecimento específico de sua área. A integração de disciplinas pode até ter sucesso na sala de aula, pois os alunos começam a se deparar com uma nova metodologia e conseguem entender o conteúdo de uma forma mais ampla, mas não pode ser confundida, portanto existe uma diferenciação entre os dois temas abordados.

O último grau de interação apresentado, a transdisciplinaridade, também é citado por Japiassu (1976) para definir uma etapa superior à interdisciplinaridade, em que haveria um sistema total, sem limites nas fronteiras disciplinares, onde as disciplinas dialogam não somente entre elas, trocando suas informações de caráter científico, mas também com o conhecimento socialmente produzido pelos alunos e professores, quase uma utopia, principalmente pela falta de determinação de um conceito em comum para a interdisciplinaridade. “Não podemos alimentar ilusões: ainda está por ser construída uma teoria interdisciplinar”. (p. 81).

Fazenda (1993) afirma que existem equívocos de alguns profissionais que afirmam realizar projetos interdisciplinares, mas não o fazem de maneira correta e consciente, pois

todo trabalho deve ser muito mais do que simplesmente misturar intuitivamente disciplinas. Ela deve propiciar visibilidade e movimento ao talento escondido em cada um de nós.

Um exemplo bem clássico seriam nossos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (2002a). São temas aglutinados em que todas as disciplinas devem inserir em suas ementas a ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente.

A interdisciplinaridade é uma maneira (métodos e conteúdos) de se trabalhar o currículo disciplinar qualitativamente negando-o, abrindo-se para diferentes possibilidades, ou seja, os professores de diferentes saberes se unem para desfragmentar o conhecimento que está hermético, encerrado em cada disciplina, de forma que haja ruptura entre a rígida linha que separa os saberes, e pelo trabalho pedagógico o aluno consiga perceber que há uma multiplicidade de estruturas que se relacionam para construir este conhecimento por uma única via. Ter clareza para compreender que as disciplinas não ensinam conhecimentos totalmente diferentes e desconectados entre si, perceber que elas se relacionam e constroem em suas vidas e realidades por eles hoje compartilhadas. (MARQUES, 2010, p. 280).

A interdisciplinaridade é uma atitude que pode significar troca e cooperação entre as disciplinas e não simplesmente transferência de métodos, mas sim de conceitos, e quando os professores promoverem uma troca de conhecimentos instigados por meio de diálogos abertos permanentemente no processo educativo.

Competemos reafirmar que a atitude interdisciplinar tornou-se um estímulo para a discussão da realidade instigando um repensar dos conhecimentos lineares no desvelar de novos saberes que possibilitarão novas práticas, não somente na instituição escolar, mas em todas as instituições sociais.

1.2 A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Os estudos apontam que entender o conceito de disciplina é essencial para compreender o desenvolvimento das ciências no pensamento humano, pois é considerada uma organização em forma de categorias que contemplam as diversas áreas do conhecimento. A disciplina escolar, atualmente é considerada uma maneira organizada por conjunto de estratégias padronizadas para apresentar um conjunto de conhecimentos, definidos previamente, ao educando, apoiados por uma série de procedimentos didático-pedagógicos para o ensino e o processo de avaliação de conteúdos. (FAZENDA, 1996).

Apesar do mundo globalizado, ainda persiste a fragmentação do conhecimento nas instituições de ensino por meio “disciplinas”, que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, pois se constata que o conhecimento é separado por inúmeros conteúdos relativamente estanques, apresentados de forma desvinculada e desconexa, fato que ocasiona perda de sentido para os educandos que não conseguem discernir as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Santomè (1998) e Macedo (2001) afirmam que a forma como as disciplinas estão instaladas nos currículos escolares são reflexos da hegemonia do pensamento positivista instaurado no século XIX, que define, até os dias atuais, os limites entre a ciência e o senso comum. Portanto, as disciplinas surgiram como uma seleção e organização dos saberes científicos, torneados com requisitos de objetividade e categorização.

Os critérios para a seleção dos campos do saber representados pelos currículos escolares não são apenas científicos. Enquanto algumas disciplinas se mantêm no currículo porque tributárias de uma disciplina científica, - por exemplo, Matemática – outras seguem critérios diversos como utilidade e interesses de grupos específicos, como a antiga disciplina Educação Moral e Cívica. (MACEDO, 2001, p. 49).

Não existem problemas nos recortes diferenciados das disciplinas científicas para a educação escolar, mas é necessário que ela não seja considerada como um fim em si mesmo, mas um meio para construção e elaboração de projetos pessoais e coletivos dos sujeitos envolvidos no processo, considerando a preocupação da instituição de ensino com a percepção e construção de uma identidade pessoal e social. Pois há uma urgência em admitir que as relações sociais no mundo vivido são naturalmente interdisciplinares, por não existirem limites que as estagnem.

Morim (2000) acrescenta que o sistema disciplinar além de dificultar o processo ensinar/aprender não estimula o desenvolvimento cognitivo, que propicia a resolução de problemas e estabelece conexões entre os fatos e conceitos, isso significa refletir sobre o que está sendo apresentado e quais as metodologias utilizadas na inserção de novos saberes.

É preciso considerar que a abordagem interdisciplinar não acarreta a pretensão de criar novas disciplinas ou desvalorizar os conhecimentos por ela produzidos, mas empregar os saberes de várias disciplinas, na interpretação de determinado fenômeno sob diferentes óticas. “[...] é importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção [...]”. (BRASIL, 2002a, p. 88).

Por mais que exista a vontade de mudança nas práticas do professor, ainda prevalecem posturas tradicionais em que ele é simplesmente o transmissor de informação para seu aluno. O processo de ensino-aprendizagem necessita de um mecanismo mais dinâmico e integrador que favoreça as relações pedagógicas entre professores e alunos. Atualmente a função do professor não é mais unicamente ser o provedor do conhecimento. É necessário que assuma uma postura de mediador da aprendizagem, provocando e questionando o aluno, instigando-o ao sucesso de suas buscas e, conseqüentemente, de suas respostas desejadas. As instituições de ensino precisam ser ambientes adequados para o processo ensinar/aprender por meio de uma conduta social que tenha qualidade e um campo fértil para aprendizagens não somente de ensino, mas também de habilidades e respeito mútuo entre seus sujeitos.

O início da atitude interdisciplinar está basicamente na ação, de acordo com a interação e integração das disciplinas e também entre os sujeitos das ações educativas. Isso não significa o fim das disciplinas, mas uma relação harmônica entre as mesmas. Tendo como objetivo desenvolver ações cooperativas e reflexivas. Conseqüentemente, alunos e professores tornam-se sujeitos de suas ações e comprometem-se num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimentos. Pois, ao dividir ideias, ação e reflexões, cada integrante do grupo torna-se ativo no processo. (FAZENDA, 1991).

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade surgiu pela necessidade imposta à criação de várias disciplinas. Portanto, é necessário um elo entre elas, considerando que algumas se mostram dependentes umas das outras. Isso ocorre com mais frequência nas ciências humanas, pois nas naturais não existe uma hierarquia.

Frente a essas reflexões, é essencial que os conteúdos ministrados em cada disciplina sejam considerados como instrumentos culturais, necessários para a formação global. Fazenda (1996) afirma que é necessário conhecermos como os conteúdos nasceram, se desenvolveram e são estudados.

Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema contínuo). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...]. (JAPIASSU, 1976, p. 84).

O autor afirma que tal fato se deve às exigências dos próprios educandos, devido ao universo global e multidimensional. Existe um conflito para o fim de uma formação baseada em especialidades. Deve-se tal fato às exigências que o próprio mercado de trabalho faz aos graduados: que sejam profissionais polivalentes.

Dessa maneira, torna-se essencial a elaboração de meios que atuem contra o saber fragmentado, tendo por objetivo a recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). (FAZENDA, 1996).

Verifica-se que a discussão sobre interdisciplinaridade mostra a educação numa nova maneira de resgatar o sentido e o fazer ensinar na prática pedagógica. Durante décadas, o conhecimento foi construído e difundido sem ter sido revisado ou contestado. Para o professor era imbuída a tarefa de memorizar o conteúdo transmitido de forma fragmentada em sua disciplina. Conseqüentemente, tínhamos um conhecimento limitado e desassociado da realidade, compondo um panorama de informações desarticuladas e até mesmo antagônicas. (LUCK, 2007).

1.3 PERSPECTIVAS DE UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR

Atualmente, a educação básica, por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) está organizada na separação de anos e níveis de ensino. Cada ano letivo está dividido em disciplinas, que por sua vez, possuem divisões de conteúdos, ministrados gradativamente. Os sistemas de ensino organizam currículo escolar e determinam quais disciplinas serão lecionadas, e cabe ao professor cumprir o que está determinado. Conseqüentemente esta organização curricular promove a fragmentação do conhecimento, por meio das disciplinas, e não possibilita um melhor entendimento pelos alunos, que geralmente não conseguem visualizar ou compreender a conexão do que estes conhecimentos podem ter no seu dia-a-dia.

A instituição de ensino precisa ser considerada ao mesmo tempo um instrumento de acesso do sujeito à cidadania como também a um ambiente de vivências para a vida. Portanto, sua organização curricular, pedagógica e didática precisa contemplar as diversas formas de ritmos, culturas, interesses, concepções, dentre outros aspectos que diferem o Ser. Essa instituição social, onde inúmeras vozes são ouvidas, não pode ignorar a amplitude do conceito de ciência que, por sua vez, não delimita sua relação entre política, economia, cotidiano, artes, entre outras. Conseqüentemente, tal envolvimento influencia o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário que o educador assuma uma atitude interdisciplinar frente ao

conhecimento para ser possível uma melhor compreensão de mundo pelos seus educandos. (POMBO, 1994).

Assumir tal atitude significa romper com os paradigmas da própria formação, pois a interdisciplinaridade somente é possível a partir do momento em que o educador for capaz de partilhar o domínio que considera do “seu” saber e tiver a ousadia de aprender numa relação de troca e aprendizagem com seus pares. Essa concepção interdisciplinar já vem sendo apresentada como uma proposta emergente na quebra de paradigmas como na teoria das múltiplas inteligências de Gardner, no construtivismo piagetiano, na pedagogia libertadora de Paulo Freire e na de inúmeros outros estudiosos que demonstram a necessidade de uma visão universal na educação.

O conhecimento está sendo construído de forma fragmentada, cada vez mergulhamos em uma maior especialização, a matemática já vem há muito tempo sendo ensinada dividida em geometria, trigonometria, aritmética entre outras áreas; já a língua portuguesa se reparte em gramática, ortografia, e literaturas. As outras matérias dos ensinos médio e fundamental também se repartem, como se a simples existência destas disciplinas já não significasse um conhecimento partido, e cada vez mais longe da realidade do aluno. (MAGALHÃES, 2000, p. 1).

O autor nos aponta a preocupação com a especialização considerada cada vez mais relevante na formação do profissional, ao considerar o conhecimento produzido relevante e com sentido para os especialistas de cada área, mas que precisam ser integrados para ter um significado para o aluno.

Proust (1993) afirma, a partir de suas pesquisas, que existem dificuldades para os agentes do processo educacional a serem sanadas à prática interdisciplinar. A primeira é o que ele chama de “espírito de paróquia”, ou seja, quando o professor valoriza sua disciplina mais do que outras, o que exemplifica o conceito fragmentado do saber. A segunda é conhecida como “perda informal”, seria o receio de descaracterizar e banalizar sua disciplina. Como terceira colocação apresenta o “conservadorismo institucional”, quando a própria escola teme transpor fronteiras, ocasionando descrédito da instituição, por não acompanhar um sistema que já está posto há muito tempo. E, por último, nos apresenta o “conservadorismo individual”, que representa a insegurança e o desconforto quando o educador considera seu território invadido, ou mesmo adentramos em outros desconhecidos, pois relacionar-se com outras disciplinas significa estar aberto e reconhecer que não sabe tudo. É típico ouvir nas instituições de ensino que o professor de matemática, geografia, ciências e outras não fazem correção de erros de português em suas avaliações porque isso é responsabilidade do

professor de Língua Portuguesa. Na verdade não consideram que seus educandos precisam escrever corretamente em todas as áreas.

Outra dificuldade apontada é a forma, sempre fragmentada, de como encontramos nos acervos bibliográficos lançados pelas editoras, nas grades curriculares das instituições de ensino e nos cadernos dos alunos as folhas divididas por matéria, ou seja, encontramos as disciplinas separadas, isoladas em compartimentos e ministradas por diferentes professores que desconhecem e/ou não consideram a relevância de ministrar os conhecimentos de forma universal.

Dessa forma, a falta de integração entre as áreas do conhecimento, reflexo de fatores sociais e históricos desencadeados pela revolução industrial, que exigia mão de obra especializada, tem marcado e prejudicado nossa maneira de pesquisar, ensinar e, principalmente, de ver e pensar nossa realidade. Isso porque se nossos educandos só tiverem a oportunidade de ter contato com essa forma fragmentada de conceber o mundo, acabarão moldando uma maneira de pensar que dificilmente incluirá um entendimento amplo, uma vez que essa habilidade só é possível de ser adquirida quando se é estimulado a buscar os conhecimentos globais dos fatos.

Portanto, é necessário praticarmos um ensino que concilie diferentes conceitos, de diferentes áreas, substituindo o modelo imposto historicamente e dando oportunidade ao sujeito de aprender a relacionar conceitos e, conseqüentemente, de reformular e construir novos conhecimentos com autonomia e criatividade. Nesse sentido, a convivência das disciplinas pode ser uma estratégia para desenvolver uma visão mais ampla e realista dos acontecimentos.

No ensino, a falta de contato do conhecimento com a realidade parece ser uma característica mais acentuada ainda. Os professores no esforço de levarem seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a clássica dissociação entre teoria e prática: “o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade”. É o entendimento comum de pessoas que, saindo dos bancos escolares, assumem uma responsabilidade profissional. (LUCK, 2007, p. 21).

Evidencia-se a desconexão na relação entre educador e educando, teoria e ação, ideia e realidade, favorecendo a despersonalização do processo pedagógico. Contrapondo a esses aspectos, a interdisciplinaridade está em busca do conhecimento global. Significa que tenha origem em várias áreas, ou seja, vai em sentido contrário do que atualmente está exposto nas escolas: um conhecimento centrado somente em uma área. Tem por objetivo garantir um novo

posicionamento diante do conhecimento, em busca do Ser como pessoa integral, garantindo a elaboração do conhecimento global rompendo com os limites das disciplinas. Mas para isso, segundo Fazenda (1996), será necessário que o educador assuma uma postura interdisciplinar com atitudes de inclusão.

Perrenoud (1999) destaca que tal atitude exigirá também a modificação dos hábitos dos educandos, pois haverá a necessidade de se envolverem mais nas atividades escolares, assim como também apresentarem maior transparência na elaboração de seus trabalhos, estudos e pesquisas.

Fazenda (1993) acrescenta que haverá favorecimento na oportunidade de trabalharem mais em grupos. O mesmo diz respeito aos profissionais. Para que seja possível estabelecer um trabalho interdisciplinar, é preciso que as ações de cada profissional sejam transparentes, que se saiba o que se faz e que se disponibilize a pensar junto com os demais profissionais envolvidos no projeto, considerando as necessidades que a questão impõe.

Existem grandes avanços também para a instituição de ensino que insere a interdisciplinaridade como eixo de trabalho. Conseqüentemente ela modifica sua proposta pedagógica tornando-a mais eficiente e dinâmica, na medida em que seus alunos demonstrem um desenvolvimento mais eficaz e harmônico. As modificações abrangem a metodologia de trabalho, ao possibilitar a integração de conteúdos, deixando de ser ministrado de forma fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento, principalmente porque o processo ensino-aprendizagem é centrado na concepção de que o aprender é um processo contínuo, logo significa articularmos o saber, a informação, a experiência, meio ambiente, escola, comunidade, dentre outros aspectos que envolvem o processo educacional. (FAZENDA, 1999).

Significa que o professor tem papel relevante porque precisa ser o alicerce do aluno, ajudando-o a descobrir, a reconstruir e atuar frente ao conhecimento adquirido. O fazer pedagógico deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando a aprendizagem mais atrativa por meio da interação professor/aluno, aluno/professor.

A prática pedagógica, por meio da interdisciplinaridade, vislumbra a construção de uma escola mais participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo atual é favorecer a vivência de uma realidade global que interage com as experiências do cotidiano do educando, favorecendo sua autonomia intelectual e moral. Mais do que interagir, interdisciplinaridade é a ação de partilhar as experiências e conhecimentos entre os seres humanos, se houver troca de vivências e conhecimentos das diferentes áreas do saber, o que possibilita a mudança tanto do indivíduo como da coletividade. Essa relação entre a

autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Segundo Piaget (1996), o sujeito não espera que o conhecimento seja transmitido a si por um ato de caridade, mas sim aprende por meio de suas próprias experiências sobre os objetos do mundo, organizando seu pensamento e construindo suas categorias.

1.4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERDISCIPLINAR QUE ATUA EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSIFICADOS

Quando refletimos sobre a formação e prática interdisciplinar, o termo mais utilizado é “desafio”, por ter em sua proposta a realização do encontro das interfaces dos diferentes saberes. Também porque traduz o exercício permanente de interação entre seres – saberes – fazeres, com as devidas subjetividades inerentes a cada uma.

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser visto aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2008, p. 16).

A educação precisa abarcar a coletividade do contexto onde atua. Discorrer sobre cultura significa destacar suas semelhanças e diferenças, pois cada grupo é determinado por ela, e cabe ao professor a valorização e destaque à diversidade cultural encontrada em seu âmbito de trabalho, significa ter olhares diferenciados sobre seus educandos.

Fazenda (1993) aponta que outro desafio é a formação de professores; não se pode definir interdisciplinaridade como simples junção de disciplinas, mas sim considerá-la como atitude ousada em busca do conhecimento, considerando os aspectos que envolvem a cultura do contexto onde se formam e também em que atuarão. Destaca que os cursos de formação, geralmente, são ministrados de maneira errônea, porque simplesmente trabalham perguntas “intelectuais” que já se sabem como serão respondidas. Sugere que o professor faça perguntas “existenciais” a seus alunos para despertar respostas inesperadas e aflorar seus talentos. Significa explicar questões importantes de forma simples e significativa para que o educando tenha a oportunidade de construir sua argumentação. Ressalta que os currículos organizados

por disciplinas proporcionam aos alunos adquirirem acúmulo de informações e não o pensar interdisciplinar que aborda uma dimensão libertadora, possibilitando o enriquecimento da nossa relação com o outro e também com o mundo.

Existe o desafio de assegurar a abordagem geral, por meio de uma visão universal, valorizando o que cada um constrói no processo de aprender a aprender. Essa postura instiga o pensamento em direção ao enfrentamento de tensões que surgem no desenvolvimento de seu processo de esclarecimento, o que torna possível a superação de dicotomias tradicionais da visão de mundo mecanicista. Para termos um grupo interdisciplinar, ou seja, professores que aceitam o desafio de articular-se com outras áreas do conhecimento, com outros métodos e conceitos, é relevante implantar nos sistemas de ensino uma cultura prévia de integração que fomenta a iniciativa e subsidie a elaboração e efetivação de tal proceder. Mas para a consumação de tal ato, a interdisciplinaridade exige que o espaço de cada área do conhecimento, em suas particularidades e especialidades, seja compreendida, interpretada e respeitada. Pois o objetivo maior, segundo Fazenda (1993), não é homogeneizar ou restringir as disciplinas somente a um enfoque, mas que seja possível a integração, respeitando e reconhecendo a objetividade de cada uma.

Ricoeur (2006) ressalta que os elementos são importantes para o que acreditamos, além de acrescentar o valor à questão do vivido pelo sujeito “[...] constitui um legítimo enriquecimento da noção de reconhecimento de si quando encontramos sua justificação no parentesco semântico entre o modo epistêmico próprio à espécie da certeza e de confiança que está vinculada à asserção própria do verbo modal ‘eu posso’” (p. 107). Fazer um percurso em que o Ser vai ter um valor de integralidade pela ontologia significa que tem experiências de vida que são obtidas em um mundo vida, significa afirmar que um individual está dentro do contexto do outro e necessita-se respeitar o fenômeno que se mostrará e será desvelado.

Outro desafio, além de reconhecer essas diferenças, é saber identificar onde é possível que as áreas do conhecimento se complementem. Entretanto, é necessário que o professor transcenda seu campo de estudo, dialogando e identificando os pontos onde são possíveis de incorporar as contribuições das outras disciplinas. Essa ação proporcionará, além de integrar novo saberes, aprofundar o contato com que sua disciplina tem de mais específico e fundamental.

Augusto (2004) desafia os professores a serem os protagonistas na implantação e implementação de práticas interdisciplinares nas instituições de ensino, ao afirmar que somente por meio dessa atitude será possível ao aluno perceber as relações entre as disciplinas

escolares, possibilitando um conhecimento mais abrangente, exigidos na contemporaneidade, ao mesmo tempo considerar o contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Constatamos por leituras e atividades desenvolvidas nas instituições de ensino que a abordagem interdisciplinar está sendo pensada e aplicada na organização do trabalho pedagógico, somente recentemente, embora suas ideias já estejam há muitas décadas em estudos e discussões. Ela torna-se fundamental na medida em que busca a interação de conceitos e métodos, o que conduz o educando a uma visão mais próxima do movimento, da totalidade e das contribuições da realidade, ou seja, é uma ação pedagógica interativa e integrativa entre professor, aluno e os conhecimentos, dentre eles os do senso comum e os científicos.

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 2007, p. 64).

Devido às inúmeras mudanças que diversos setores da sociedade vêm passando, é necessário que o professor também esteja capacitado para assumir uma nova concepção de educação. Para isso, necessita estar preparado para aplicar diferentes metodologias, tecnologias e conhecimentos, valorizando e inserindo as diferenças culturais em todas as ações educativas. É fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja utilizado pelo professor como uma ferramenta para a construção e elaboração de novos conhecimentos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade torna-se uma das propostas possíveis para realizar essa premissa, oportunizando e promovendo uma formação integral do aluno, enquanto Ser.

Podemos afirmar que se a compartimentalização dos conhecimentos, que impera atualmente em nosso sistema de ensino, for substituída pela interdisciplinaridade será uma estratégia mais dinâmica e criativa de institucionalizar e elaboração de novos saberes nos sistemas de ensino, instituições de ensino, nos currículos e campos de pesquisas. A atitude interdisciplinar permite um olhar mais abrangente sobre o conhecimento, o que permite possuir habilidades para construir as respostas possíveis ou necessárias a cada contexto. Sendo assim, é possível repensar nossa vida, nossa prática profissional, nossas relações, nossas circunstâncias, lidar com as questões cotidianas de outras maneiras, tornar possível um

cotidiano mais significativo e, principalmente, construir não apenas uma nova práxis, mas um novo contexto, onde o educando se sinta integrado.

Ao desenvolvermos nosso estudo percebemos a necessidade de um novo perfil de educador que, frente às dificuldades, amplie seus estudos, pesquise, adquira novos conhecimentos significativos a sua prática pedagógica, pois acreditamos que a interdisciplinaridade é o ponto de encontro entre o antigo e a renovação de atitudes frente às dificuldades de ensino e pesquisa. Concordamos com Fazenda (1993) quando afirma que o importante é ter em mente que um projeto interdisciplinar não é ensinado, mas sim vivenciado. E essa vivência se evidencia nas atitudes, não somente nos discursos.

Atualmente a própria sociedade contemporânea tem exigido mais investimento na educação, isso significa refletir sobre a necessidade de reformas educativas e propostas de mudanças na formação do professor, enriquecida com debates sobre inúmeros aspectos relacionados ao exercício da docência. Tal fato, conseqüentemente, trará evolução e transformações na estrutura organizacional e funcionamento das instituições de ensino, interferindo diretamente nas suas propostas curriculares, domínio teórico e atitudes metodológicas.

Não queremos aqui reduzir as reformas educacionais e a profissionalização da carreira docente como o único caminho para a solução dos problemas socioeconômicos, institucionais e culturais que condicionam a atuação docente, mas é necessário que tenhamos a autonomia e o poder de decisão no coletivo das instituições e sistemas de ensino. Tal ação significa mais autonomia mas decisões que contemplem todos os aspectos relacionados a educação.

Enfim, parece certo concluirmos que assumir uma atitude interdisciplinar proporcionará um movimento em benefício do processo ensinar-aprender ressignificando a prática pedagógica. Considerando os problemas sociais, econômicos e ambientais que nos assolam, é essencial almejarmos um ensino, mais humano, que parta da integração e oriente melhor os educandos a se reconhecerem como agentes ativos e culturais ao usufruírem os conhecimentos intermediados pela escola, tornando-se um profissional e, principalmente, cidadão.

Figura 5 - Mandala III Folhas – A diversidade de elementos culturais



Fonte: A autora, 2013.

[...] um dos símbolos da felicidade e da prosperidade. Um buquê ramo de folhas designa o conjunto de uma coletividade, unida numa ação e num pensamento comum. (CHEVALIER, Jean; GHEERBTRANT, Alain. 2009, p. 444).

2 DA CULTURA GERAL À CULTURA REGIONAL

Ao considerarmos na mandala apresentada a diversidade de folhas encontradas em diferentes tipos de árvores, significa entendermos como essas diferenças integram o bem comum na natureza. A diversidade cultural aqui representada metaforicamente pelas folhas abrange um conjunto de entendimentos compartilhados que representam grupos de pessoas que vivem em espaços diferenciados por suas particularidades, delimitados aqui pelos contextos em foco: indígena, ribeirinho, pantaneiro, zona rural e zona urbana na região do Pantanal de Aquidauana/MS.

É uma investigação que tem por fim desvelar aquilo que é subjacente ao aspecto cultural de cada contexto aqui mencionado. Por atuar, há mais de vinte e nove anos, como profissional da educação e observar as dificuldades dos professores em integrar-se no contexto em que atuam compreendendo como o seu aluno vivencia as especificidades expressas no seu dia a dia, acreditamos que tal ação é necessária.

Quando nos referimos à cultura, várias imagens ou conceitos formulam-se em nossa mente. Talvez os mais comuns sejam aqueles que associam cultura ao desenvolvimento intelectual, ao acúmulo de conhecimentos escolares ou ao refinamento de maneiras. Pensamos ainda a cultura, com frequência, como o conjunto de técnicas, costumes, artefatos, crenças, enfim, padrões de comportamento característicos de uma sociedade (geralmente tendo como referencial o passado, algumas vezes o presente), que podem ser conservados em locais apropriados (museus, livros, etc.), independente das pessoas. Quase nunca pensamos cultura com os olhos voltados para o futuro; ela é para nós, quase sempre, apenas uma referência ao passado ou um indicativo do presente. Dessa forma queremos acrescentar que a ludicidade é o aspecto cultural em foco neste estudo.

Um trabalho sobre cultura lúdica produzida a partir de espaços sociais nos quais as crianças, por meio de brincadeiras, constroem conhecimentos, valores e identidades que se baseiam em signos trazidos pelas relações sociais que vivenciam no seu dia a dia deve começar por uma reflexão teórica sobre os temas postos acima, cujo entendimento é fundamental para a percepção da dimensão deste trabalho. (SARMENTO, 2009).

Considerando que a cultura lúdica não se manifesta igualmente nos contextos ora destacados, é necessário acrescentar que, nos espaços escolares ou em suas residências, o educando extrai diferentes elementos e, conseqüentemente, apropria-se de elementos diversos o que o diferenciará culturalmente nos modos de brincar ou jogar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que “[...] cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo”. (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 27). Ressaltando que essas práticas são significativas na medida em que o currículo escolar esteja contemplando-as nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino.

No mesmo enfoque, Certeau (1994, p. 142) destaca que “[...] para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. A representação de uma característica cultural, seja ela costumes, dança, rituais, objetos, vestuário, dentre outros, só é determinante a partir do momento em que seus usuários fazem uso dela de forma coerente com o grupo a que pertencem.

Dedicamos o primeiro olhar ao enfoque das definições de cultura, embora se constate, pelas leituras realizadas, a dificuldade em delimitar o referido tema em sua totalidade. Dessa forma, optamos em delimitar nosso estudo em alguns pontos significativos da Antropologia e Sociologia por entendermos que ambas têm vieses que contribuirão com o objeto da pesquisa.

A palavra “Cultura”, de origem latina, significa genericamente entender as peculiaridades de grupos humanos que envolvam aspectos próprios como língua, vestuário, arte, crença, dança, conhecimento, moral, costumes e todos os hábitos de vida adquiridos nas relações e convivências sociais. Cada contexto tem sua lógica interna de interação que a caracteriza e diferencia de outros. Entretanto, há uma necessidade de considerá-la em sua diversidade ao estarem presentes, num mesmo espaço social. (SANTOS, 1994).

Cultura se apresenta como um campo em movimento, por meio de peculiaridades que unificam o falar, o agir, o pensar, o representar, e o interpretar a própria vida que rege comportamentos compartilhados entre os seres humanos. Mas que ao mesmo tempo também apresenta diversidades entre si, nas quais o espaço contempla negociações entre as mais diversas formas de interferências e influências entre os novos e antigos padrões. Por esses resultados, consideramos cultura como um processo de revitalização e transformação. (FERREIRA; ROJAS, 2013b, p.1).

Se a compreensão de cultura requer que se considere os diferentes povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque existe uma necessidade de interação. O estudo sobre essas diferenças culturais, tornou-se relevante por veracizar contribuições no entendimento de relações interna de cada etnia, como também nas interações com outros grupos, que convivem em vários ambientes comuns, sem, contudo perderem suas identidades.

O conceito de cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi, definido pela primeira vez por **Edward Tylor** (1832, apud LARAIA, 2009), ao destacar a igualdade e desigualdade presente entre a humanidade. O segundo aspecto apresentado foi resultado das diferenças presentes no processo de evolução do Ser, ou seja, a cultura é todo o comportamento assimilado, aprendido, avaliado estando sujeito a progressos, que independe da transmissão genética. Além disso, afirmava que a cultura precisava ser objeto de estudo sistemático, capaz de proporcionar formulação de leis sobre o processo cultural.

Ao propormos um estudo acerca da diversidade cultural da região do Pantanal de Aquidauana/MS, faz-se necessário uma explanação sobre a cultura em algumas terminologias mais abrangentes.

2.1 CULTURA NA ANTROPOLOGIA: ALGUNS ASPECTOS

No campo da Antropologia, é possível encontrar diversos enfoques sobre o conceito de cultura relacionado aos aspectos histórico, comportamental, normativo, funcional, mental e simbólico. Conseqüentemente, as várias concepções de cultura vão influenciar os diferentes posicionamentos dos diversos estudiosos da respectiva área que explicam e dão forma à cosmologia social, é a identidade própria de um grupo de sujeitos em um território e num determinado período. (LARAIA, 2009).

Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Segundo Felix Kessing, “não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais”. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado. Em outras palavras, se transportarmos para o Brasil, logo após seu nascimento, uma criança sueca, e a colocarmos sob os cuidados de uma família sertaneja, ela crescerá como tal, e não se diferenciará em nada de seus irmãos de criação. (LARAIA, 2009, p. 17).

O Ser diferencia-se anatomicamente e fisiologicamente por meio do dimorfismo¹³ sexual. A Antropologia tem demonstrado que os comportamentos não são definidos biologicamente, mais pela cultura de uma determinada sociedade, pois observamos que determinados comportamentos verificados em crianças de uma determinada cultura, podem ser diferentes ou comuns em outras. Como exemplo citamos a relação que a criança indígena e da zona rural tem com a natureza: é comum ela ir até o córrego para brincar e se banhar,

¹³ Dimorfismo sexual é o termo científico para as diferenças físicas entre homens e mulheres.

enquanto que, geralmente, para a criança que convive na zona urbana isso não é fato comum, devido a fatores como a poluição e a violência. Nesse sentido, o comportamento é determinado por um processo conhecido como endoculturação, ou seja, uma educação diferenciada influenciada por fatores do próprio contexto em que estão inseridos.

O antropólogo Kroeber (1876-1960) destacou o homem como um ser naturalmente cultural por possuir uma postura dependente do aprendizado, resultante de um processo de socialização que é formado pelos conhecimentos e experiências de gerações anteriores com a adequação de informações atuais. Tal fato nos possibilita ressaltar este Ser com a capacidade única de comunicar-se por meio de múltiplas linguagens, que o caracteriza como único criador e transformador de culturas. (LARAIA, 2009).

Outro enfoque é analisado na teoria idealista em que a cultura está definida em três abordagens: a primeira a considera como sistema cognitivo, no qual o homem precisa assimilar o conhecimento para que possa controlar as regras e simbologias, sendo simplesmente observável. A segunda classifica a cultura como sistemas estruturais em que os símbolos são criados e acumulados pelo indivíduo; um exemplo disso é o domínio de diferentes línguas. A última abordagem considera a cultura como um sistema simbólico que controla os comportamentos por meio de regras e instruções, as peculiaridades, e afirma que as limitações dos seres humanos são produtos do seu meio.

Geertz (2008) esclarece, por meio de seus estudos, que os símbolos e os significados de uma determinada cultura são vivenciados nos relacionamentos entre os seres humanos. Dessa forma, pode-se afirmar que uma cultura é um sistema completo formado por símbolos e seus respectivos significados que envolvem normas e regras sobre determinados comportamentos partilhados pelos sujeitos de um mesmo grupo social.

Todo comportamento humano se origina no uso dos símbolos. Foi o símbolo que transformou os nossos ancestrais antropóides e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram somente pelo uso dos símbolos [...] toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano [...]. O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero Homo torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura. E a chave deste mundo e o meio de participação nele, é o símbolo. (WHITE, 1970, p. 180).

Considerado um antropólogo da atualidade, o autor destaca que o homem tornou-se racional a partir do momento em que foi capaz de criar símbolos. Isso possibilita a perpetuação da cultura de um povo, pois a compreensão desses significados simbólicos exige

percepção, conhecimento e entendimento sobre as circunstâncias em que tais signos são criados.

Kuper (2002) ressalta que na Antropologia a própria cultura é um elemento que diferencia os seres humanos de outros animais e, também distingue uma nação da outra, afirmando que “[...] ela não era herdada biologicamente, mas sim assimilada, adquirida e até mesmo emprestada” (p. 33).

Cultura aqui é essencialmente uma questão de idéias, e valores, uma atitude mental, coletiva. As idéias, os valores, a cosmologia, a estética e os princípios morais são expressados por intermédio de símbolos e, portanto, - se o meio é a mensagem - cultura podia ser descrita como um sistema simbólico. Os antropólogos americanos também salientam que esses símbolos, essas idéias e esses valores aparecem numa gama de formas quase infinitamente variável. Sob um aspecto, essa é uma proposição empírica (povos diferentes, cadências diferentes). Entretanto, um relativismo filosófico absoluto muitas vezes é acompanhado da observação de que não apenas os costumes, mas também os valores são culturalmente variáveis. (KUPER, 2002, p. 288-289).

Isso significa afirmar que existem diversidades culturais, nas quais o Ser depende do aprendizado de suas relações que consiste em copiar padrões que compõem parte de sua herança cultural.

A Antropologia também é considerada como o estudo do homem e de seus trabalhos, inserindo algumas áreas das ciências naturais e completamente as ciências sociais. Nesse sentido, os antropólogos assumiram como foco o estudo das origens do ser humano e investigam a vida dos povos primitivos em seus aspectos de continuidade tanto passada como presente. Seu campo de atuação é vasto e o estudo da cultura faz parte desse universo que é esse conjunto complexo que inclui conhecimento, costumes, hábitos, crença, arte, lei e inúmeras aptidões adquiridos pelo homem junto à sociedade a qual pertence, tornando-se o foco principal, não se comparando a nenhum outro animal na escala evolutiva. Devemos ter a consciência de que toda cultura é mutável constantemente, mas não se deve esquecer que ela precisa ser mantida, mesmo quando existe uma nova concepção de conceitos. (MELLO, 1986).

Constata-se que a culturalização, citada pelo autor, é um processo constituído em milhões de anos, demonstrando suas características por meio de valores culturais e conjunto de experiências vividas. Tudo é complexo, pois cada elemento possui seu valor e, dependendo do significado, é extremamente diferente de um grupo para outro, ou de uma nação para outra.

Eliot (2005) destaca que o termo cultura tem associações diferenciadas ao se considerar o desenvolvimento de um indivíduo, de um grupo ou classe, de toda uma

sociedade. A cultura do indivíduo depende da cultura de um grupo ou classe, fato que pressupõe que a sociedade é reflexo dessa relação.

A antropologia da cultura também representa uma história de sucesso, destacando seus inúmeros estudos acerca dessas relações estabelecidas pelo indivíduo. A cultura não pode ser associada a uma questão de raça, pois ela não se define por genes, mas sim é apreendida e transmitida a outras gerações. Por isso sua característica é evoluir, principalmente pelos avanços tecnológicos que são registrados num ritmo acelerado, pautados principalmente na expansão e no crescimento da população humana. (KUPER, 2002).

2.2 CULTURA NA SOCIOLOGIA: PONTOS RELEVANTES

A Sociologia é a ciência que estuda o comportamento humano, os processos de comunicação e a cultura relacionada aos fenômenos sociais, explicando-os e analisando os seres humanos em suas relações de interdependência; compreendendo as diferentes sociedades e culturas.

Como toda ciência, a Sociologia tem como um dos seus objetivos explicar a totalidade da abrangência a que se relaciona. Mesmo que essa função não seja objetivamente alcançável, é sua tarefa fomentar o conhecimento sociológico, por meio das discussões e análises dos seus conceitos, teorias e métodos. Constituir um excelente instrumento de compreensão das situações com que os sujeitos se defrontam na vida cotidiana, das suas múltiplas relações sociais e, conseqüentemente, de si mesmas como seres inevitavelmente sociais culturalmente.

Nota-se que as características culturais são constituídas a partir da existência humana e de práticas comuns. A convivência em agrupamento é a forma mais viável de sobrevivência onde os sujeitos do grupo a que pertencem possam relacionar-se de maneira simples e ordenada. Nesse sentido, os aspectos culturais pertencentes a diferentes grupos sociais fornecem aos seus membros modelos de comportamentos sociais, de condutas chamadas de padrões culturais. (TURNER, 1999).

O autor destaca que a educação torna-se um eminente instrumento tanto de aquisição como de transformação da cultura e de seus padrões culturais, seja ela no âmbito da família, escola ou no contexto social em que convive. Assim, baseia-se na socialização das futuras gerações, que visa constituir em cada indivíduo um ser social, ajustando-os aos padrões culturais vigentes. Precisamente neste argumento é necessária uma observação para que esses padrões culturais não venham a homogeneizar a identidade do educando, não considerando

que ele traz para a escola conhecimentos culturais adquiridos e internalizados junto ao grupo social em que vive.

Mas percebemos, nesta pesquisa, que existem sujeitos que rejeitam a diversidade cultural que os cerca e reagem de maneira adversa às diferenças socioculturais às quais estão submetidos. Acabam interpretando-a segundo seus conceitos e, dessa maneira, introduzem pequenas ou grandes modificações, criando clima próprio às inovações, transformando determinados padrões.

Turner (1999) esclarece que o conceito sociológico de cultura é uma das noções mais utilizadas nos estudos da Sociologia. Esse fator torna a cultura descrita pelos valores de um determinado grupo de pessoas, nas normas que seguem e nos bens materiais que elaboram. As normas são princípios definidos ou regras que devem ser seguidas e os valores são ideias abstratas, consideradas como condutas certas em uma sociedade.

A cultura na Sociologia também se refere aos modos de vida de seus sujeitos ou de grupos que pertencem à mesma sociedade, incluindo sua vestimenta, seus costumes, as formas de trabalho, a ocupação do tempo livre, os rituais religiosos, dentre outros aspectos. Incluindo também os bens que criam e que têm significado como máquinas, computadores, utensílios, arcos, vara de pesca, flechas, tipos de habitações, etc. Não existe cultura sem sociedade, assim como não existe sociedade sem cultura, pois seus membros são humanos exatamente por esse aspecto, pois necessariamente precisamos de uma linguagem para nos comunicar, da autoconsciência, e da capacidade de pensar e refletir sobre o processo de vida.

2.3 CULTURA NA FENOMENOLOGIA

Considerando que a Fenomenologia contempla o estudo das essências dos fenômenos, definida por Edmund Husserl¹⁴, encontramos em sua ramificação a comparação cultural como um campo de investigação que tem por objetivo analisar sua essência por meio de experiências, materialmente observadas nos objetos culturais.

A arqueologia fenomenológica cultural vai em busca do desvelamento constitutivo das expressões culturais, respeitando suas singularidades, e também seus traços de universalidade. Assim, poderemos comparar as culturas diversificadas que enriquecem o contexto em estudo. Destaca-se que em sua concepção as diferenças culturais são consequências dos desafios apresentados pelo próprio ambiente natural e pela interação entre as populações. A essência

¹⁴ Filósofo alemão considerado o fundador da Fenomenologia.

do Ser é resultado de suas relações com sua geração e também com o grupo com o qual convive. Nesse sentido, só conhecemos alguém quando entendermos a essência dessas relações. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Compreender essas relações possibilitará o entendimento das identidades constituídas geradas nos diferentes ambientes culturais, entendendo como ocorrem os processos que internalizam os aspectos sociais incorporados pelos sujeitos de um mesmo grupo social. Como exemplo, podemos destacar os costumes, as regras, os valores, o vestuário, dentre outros.

Husserl (1999) afirma que os sujeitos se comunicam entre si e acabam fazendo parte, reciprocamente, uns com os outros do mundo circundante, o qual possui uma subjetividade coletiva que permite compreendermos o vínculo indissolúvel entre intencionalidade e razão. Por esse motivo, não se deve considerar o Ser abstratamente e desvinculado do mundo, mas precisa ser considerado e compreendido em sua relação com a experiência corporal e sensível.

Esse aspecto resultou na comparação cultural como objeto de investigação que ele considera relevante para a realização de análises das diferentes culturas, por meio de experiências vivenciais que as constituem. O autor ressalta que a cultura oral é mais difícil de resistir ao tempo em comparação com a cultura escrita. Entretanto afirma que não é somente o sentido explicitado da linguagem oral que interessa às investigações da Fenomenologia, mas sim o sentido intencional, registrado nos mais diversos produtos que refletem uma intenção humana.

Por cultura não entendemos outra coisa que o conjunto das ações e operações postas em ato por homens unidos na sua contínua atividade. Tais operações existem e perduram espiritualmente na unidade da consciência da comunidade e da sua tradição mantida sempre viva. (HUSSERL, 1999, p. 26).

Conforme assevera o autor, a sua forma de pensar desperta a necessária tomada de consciência do professor, na reflexão sobre a intencionalidade que possui ao revelar o mundo a sua volta tal como ele realmente se mostra, e considerando as peculiaridades dos contextos que se encontram em seu espaço de convivência.

2.4 MULTICULTURALISMO E A DIVERSIDADE CULTURAL EM DESTAQUE

Embora sejam temas destacados em inúmeras pesquisas discorrer sobre multiculturalismo e diversidade cultural não é nada fácil, pois mesmo autores consagrados

afirmam que existem diferentes formas de interpretação dos termos como obstáculo para seu entendimento. É relevante esclarecer os conceitos que serão aqui envolvidos, pois entende-se que o multiculturalismo descreve a existência de várias culturas convivendo numa mesma localidade, sem que nenhuma prevaleça sobre a outra. A diversidade cultural engloba as diferenças culturais que existe entre os sujeitos como as tradições, a linguagem, a vestimenta, a religião, a moral, o modo de organização social e de interação com o contexto em que estão inseridos.

A princípio, é necessário destacar que são nos aspectos culturais que a diversidade, por meio do multiculturalismo, apresenta-se como o grande desafio dos vários ramos do conhecimento, envolvendo duas grandes abordagens: uma descritiva, que reconhece que vivemos em uma sociedade que abriga uma diversidade social/cultural imensa, e a outra, que é propositiva e interpreta o multiculturalismo como uma forma de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. (CANDAUI, 2008).

Como seres humanos, somos constituídos por processos complexos e abrangentes, pois ao mesmo tempo em que somos semelhantes enquanto gênero, também possuímos diferenças culturais que diferenciam grupos étnicos. E um dos desafios é conviver com estas diferenças peculiares nos espaços coletivos, como a escola, onde ocorre interação de identidades por meio de diálogos promovidos pelo professor. (GOMES, 2007).

Maclaren (1999) ressalta que o processo de globalização excludente está interferindo veementemente na subjetividade e identidade de um povo, com reflexos na educação. Existe a presença do discurso capitalista que promove uma cultura homogeneizada, baseada nos modelos de sociedades mais desenvolvidas economicamente. Entretanto, observa-se que tal movimento tem tido resistências locais, com o objetivo de preservar os códigos culturais específicos de cada grupo social, ao mesmo tempo em que grupos dominantes tentam, a todo custo, instaurar uma ordem para assumirem uma identidade comum com a qual todos deveriam se identificar.

Dentro dessa concepção, é relevante aprendermos e compreendermos a diversidade cultural e não somente aceitá-la. A globalização nos possibilita conhecer, a todo instante, diversas culturas e precisamos olhar o diferente tendo a consciência de que existem culturas diversificadas no contexto em que atuamos.

Ser diferente não pode ser considerado como incapaz, e conseqüentemente ficar no bojo do processo. Estudos apontam que ainda vivemos uma cultura da discriminação. Atualmente as sociedades modernas são caracterizadas pela diversidade de gênero, etnia,

orientação sexual, características físicas, classe, linguagem, religião e outros – que impõem a necessidade de conviver com o diverso. (CANDA; MOREIRA, 2003).

Existe, atualmente, uma necessidade desafiadora de se conviver com as diferenças e elas precisam ser discutidas nos meios sociais e midiáticos com o objetivo de formar novas gerações nas quais exista o diálogo com o diferente e a eliminação de atitudes preconceituosas e discriminadoras, discutindo o que é correto ou não fazer em sociedade. E as instituições de ensino são espaços extremamente relevantes na busca de uma convivência harmoniosa, baseada nas interações de diversos grupos que ali se encontram.

2.4.1 Multiculturalismo e Diversidade Cultural na Escola

O multiculturalismo e a diversidade cultural vêm se constituindo como um dos principais fatores de discussões e estudos nos contextos escolares. De forma geral, sabe-se que o multiculturalismo é considerado uma relevante estratégia política e epistemológica para atuar no contexto educacional, no sentido de construir ações que superem o desafio que, entre outros fatores, tenta impor um modelo cultural homogêneo aos seus educandos. (HALL, 2003).

Pensar um currículo que atenda as necessidades dos educandos é um dos grandes desafios atuais da educação, significa ter a “[...] consciência de que não são conteúdos prontos para serem passados aos alunos. Dão uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (GOMES, 2007, p.9).

Entendendo o currículo como organização do conhecimento e considerando que o processo educacional é complexo integrando variáveis pedagógicas e sociais, percebe-se que ele precisa ser pensado, analisado e complementado na interação entre a escola e o mundo vivido. Portanto não é estático, mas continua sendo construído na medida em que se produz saberes.

O documento elaborado Pelo Ministério da Educação- MEC no ano de 2007 intitulado “Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano” apresenta como objetivo uma reflexão sobre conhecimento, escola e currículo. Tal atitude oportuniza aos sistemas de ensino uma reorientação na elaboração de um projeto que vise uma sociedade mais democrática e igualitária na medida em que o direito à educação abrange o direito às artes,

cultura, diversidade de linguagens e formas de comunicação, acesso às tecnologias, aos sistemas simbólicos e de valores que orientam o convívio social.

Os textos que compõem o referido documento sugerem fomentar concepções educacionais e responder questões coletivas que abrangem diferentes grupos étnicos. O primeiro intitulado “*Currículo e Desenvolvimento Humano*” tem como referência os conceitos sobre currículo, destacando como fim da educação a garantia do pleno desenvolvimento humano dos educandos no entendimento dos processos que viabilizam a aprendizagem, com ênfase na função simbólica, capacidade imaginativa, emoção e memória. O segundo, “*Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo*” traz como foco indagações referentes às mudanças que estão ocorrendo no reconhecimento dos professores e alunos como sujeitos de direitos. Ressalta também a relevância do trabalho coletivo dos profissionais da educação para a elaboração de parâmetros de suas práxis que contemple uma nova abordagem ética-política-pedagógica na reelaboração dos currículos.

No terceiro texto: “*Currículo, Conhecimento e Cultura*” ressalta-se a relevância de considerar o desenvolvimento do currículo no âmbito escolar por meio de seleção de conhecimentos, valores e aspectos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais. O quarto texto “*Diversidade e Currículo*” questiona sobre como a diversidade está sendo discutida e inserida nos currículos, partindo do princípio de seus conceitos e como está sendo pensada nos diferentes espaços sociais. Um dos desafios apresentados é a forma como a diversidade precisa ser contemplada pedagogicamente, embasada numa reflexão histórica, cultural, de saberes, de valores, de processos de socialização no processo de ensino-aprendizagem. No quinto e último texto “*Currículo e Avaliação*” há a proposta para uma discussão do processo avaliativo com o objetivo de reorientar a organização curricular, mas para isso é necessário repensar os instrumentos e a forma como serão avaliadas as competências e habilidades que condicionam os currículos. Destacam-se também as considerações sobre o sistema avaliativo que abrange a avaliação da aprendizagem, da instituição e do sistema escolar. (BRASIL, 2007).

Os currículos escolares são orientados pela dinâmica da sociedade e as intuições de ensino são necessárias na construção de valores multiculturais e valorização da diversidade, mas o que se percebe é a ausência de diálogo, solidariedade e compreensão entre os diversos segmentos que atuam neste contexto. Existem obstáculos na efetivação de um ensino de qualidade, principalmente para educandos oriundos das classes menos favorecidas que são rotulados por não atenderem a um padrão de aluno ideal em termos de rendimento, linguagem formal, comportamento e principalmente por pertencerem a um contexto diferenciado.

Constatam-se tais aspectos pela padronização e homogeneização das atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, revelando desconsideração pelos ritmos e dificuldades de alguns alunos, incluindo aqui a dificuldade que os docentes possuem para adotarem as culturas diversificadas, existentes no contexto, como eixo central do currículo trabalhado. Assim, é necessária a preparação de profissionais multiculturalmente orientados para dialogarem com a diversidade e fornecerem respostas às indagações sobre o currículo adequado a cada contexto. (FERREIRA; ROJAS, 2013a).

Nesse sentido, a “[...] reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços para encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si mesmas e aos outros como sujeitos e não como objetos.” (MCLAREN, 1999, p. 146).

A homogeneização e a padronização existentes na organização dos espaços, tempo e atividades escolares são obstáculos ao acolhimento e diálogo com a diversidade, destacados neste estudo pela cultura pantaneira, indígena, ribeirinha, zona rural e zona urbana. Por esse motivo, é relevante um conjunto de ações que identifiquem em que medida a diversidade cultural dos educandos, pertencentes a esses contextos, está presente na escola e na sala de aula, por meio da observação e constatação da existência ou ausência de correspondência entre a universalização da educação e a acolhida com a diferenciação. (SACRISTÁN, 2002).

Sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos. (BRASIL, 2007, p. 13).

No tocante aos elementos essenciais para elaborar práticas pedagógicas que se constituem na perspectiva intercultural, é necessário criar um espaço onde os alunos possam manifestar suas identidades culturais para que os professores os conheçam efetivamente e saibam utilizar essas experiências para ressignificá-las, valorizando a diversidade humana em todos os níveis. Acredita-se que é no processo de formação humana que se constroem a identidade e as representações que têm significado. A função da educação e, conseqüentemente, do currículo em qualquer nível deve primeiramente dar prioridade à apreciação, interação e ao diálogo com a diversidade.

[...] a presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção sócio-econômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. (CERTEAU, 1994, p. 41).

Auxiliar os sujeitos a se apropriarem dos códigos que facilitam interar-se do mundo vivido do outro por meio dos rituais, da história, dos costumes, valores, crenças, objetos, entre outros, possibilitará o seu enriquecimento pessoal pela troca empreendida, possibilitando ao outro compreender e aprender sob uma ótica diferente.

Assim sendo, existe a necessidade de a teoria dos espaços escolares estar sempre em conformidade com as práticas do dia a dia do mundo vivido, onde o fazer entre professores e alunos contribua para a busca e compreensão de novos conhecimentos alicerçados por aspectos que tenham significado para ambos. Pois, partindo do que se conhece, é mais fácil assimilar o conhecimento mais global.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural (2002) propõem a inserção da diversidade nos currículos como tema, mas o desafio é ser considerado somente transversalmente, pois existem inúmeras culturas coexistindo num mesmo espaço, nesse caso, a sala de aula.

As culturas são diversas e variadas. A escola e seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar onde a diversidade de culturas ocupa na escola. Mais do que múltiplas, as culturas diferem entre si. E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnicos-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida. (GOMES, 2007, p. 28).

Cabe, portanto, compreender as diferenças e assumir atitudes que tenham em sua essência uma dimensão social que discuta, pesquise e elabore metodologias que contemplem todos os aspectos envolvidos no contexto em que atua. Portanto a diversidade cultural deve ser tratada como eixo que norteia as práticas curriculares, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

2.4.2 Contextualizando culturalmente a região em foco

A região apresentada nesta pesquisa está localizada no estado de Mato Grosso do Sul, Região Centro-Oeste, constituída por 78 municípios distribuídos em uma área total de 357.145,836 km².

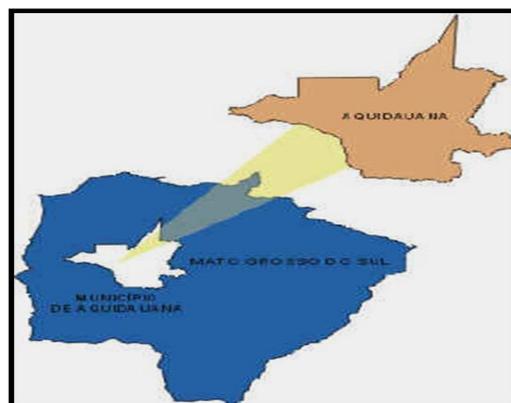
Figura 6 – Mapa do Brasil destacando o estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: www.brasilecola.com,2013.

Mato Grosso do Sul é uma das 27 unidades federativas do Brasil e sua capital é a cidade de Campo Grande. O estado constituía a parte meridional do estado do Mato Grosso, do qual foi desmembrado por lei complementar de 1977.¹⁵

Figura 7 - Mapa do Município de Aquidauana/MS



Fonte: www.cjf.gov.br/atlas,2013.

¹⁵ Fonte extraída do site www.institutocidadania.org.br.

Figura 8 - Mapa do Município de Aquidauana/MS e Região



Fonte: www.icepa.com.br, 2013.

Distante da capital Campo Grande 130 km, o município de Aquidauana é banhado pelo rio Aquidauana, que tem suas cabeceiras sobre a serra de Maracaju. Com cerca de 1.200 km de leito, o respectivo rio, juntando-se ao rio Miranda, possibilita a navegação de pequenas embarcações nas épocas das cheias, quando as estradas do Pantanal que cortam o município ficam intransitáveis.

Segundo Rosa (1993), a ideia inicial, em relação ao município em questão, era fundar uma nova vila, pois desde os tempos que antecederam à Guerra do Paraguai, cogitava-se transferir a Vila de Miranda para outro local, considerando que grande parte das terras destinadas à referida vila estava localizada em terrenos baixos. As chuvas inundavam a área rapidamente e num instante secavam pelas ações dos raios solares, o que prejudicava todo trabalho realizado na terra. Um grupo de pessoas, oriundas da antiga Vila de Miranda, começou a procurar terras para comprar e encontraram uma área localizada às margens do rio Aquidauana.

Na época, 98 pessoas se tornaram subscritores. A área escolhida era denominada São João da Boa Vista. Porém, somente 39 pessoas compareceram ao local onde foi lavrada a “Ata de Fundação”. Na oportunidade foram escolhidos cinco associados para comporem a diretoria da sociedade, os quais ficaram conhecidos como os fundadores: Estevão Alves Correia, João de Almeida Castro, Manuel Antônio Paes de Barros, Teodoro Paes da Silva Rondon e Augusto Ferreira Mascarenhas. A referida diretoria só foi desfeita no ano de 1907, quando foi realizada a entrega do patrimônio à Câmara Municipal. (ROBBA, 1992).

Aquidauana foi elevada à categoria de município em 20 de fevereiro de 1906, pertencente à comarca de Miranda. Desde a sua fundação, a população sempre teve a presença

de imigrantes, inclusive constam nomes de estrangeiros tanto na lista dos subscritores quanto na Ata de Fundação do Município. Os imigrantes possuem traços fortemente marcados na cultura local: na música, nas danças, nas comidas, nas festas, religião e em outros aspectos.

Devemos citar a forte presença dos habitantes primitivos. Segundo o relatório do diretor-geral dos índios da província de Mato Grosso, Joaquim Alves Ferreira, datado de 2 de dezembro de 1848, havia notícias de que na área onde estava localizada, atualmente Aquidauana, existiam diversas nações indígenas: “Cadiués, Beaqueus, Cologueus, Quiniquianaus, Terenas, Laianos e Guaxis”. (ROBBA, 1992, p. 25).

O autor descreve ainda que, com o fim da guerra do Paraguai, foram criadas reservas indígenas próximas a um distrito onde os Terena formaram as Aldeias do Ipegue, Bananal, Morrinho, Água Branca, Imbirussu e Lagoinha, que hoje fazem parte do Distrito de Taunay. Devido a algumas divergências, uma tribo saiu da reserva e ficou nas furnas da serra de Santa Bárbara, formando a Aldeia do Limão Verde e, posteriormente, a de Córrego Seco.

As principais atividades econômicas da região indígena estão ligadas à agricultura, cujos produtos são negociados na sede do Município. Alguns índios também trabalham em fazendas contratados por fazendeiros por intermédio do posto da Fundação Nacional dos Índios (FUNAI). Em 1914, existia, entre outras metas, a construção de uma ponte sobre o rio Aquidauana, que seria essencial para o desenvolvimento da localidade; e também de um prédio para o grupo escolar, onde as crianças poderiam frequentar aulas. Assim, após muitas reivindicações pelos representantes, em ato solene realizado em 1919 foi lançada a pedra fundamental da respectiva ponte, que só foi concluída em 29 de agosto de 1926.

O prédio destinado à primeira escola só foi concluído em 1930, sendo construído pelo Estado, funcionando além do Grupo Escolar Antônio Correia, o Ginásio Cândido Mariano e a Escola Normal Jango de Castro. Com o passar dos anos, a população sentiu a necessidade do ensino secundário e começam a reivindicar, junto às autoridades, seus anseios. Em 1936 o deputado Luís de Miranda Horta apresentou na Assembleia Legislativa requerimento para atender a referida solicitação. Em 1944, iniciou-se a construção do prédio para funcionar o ensino secundário. No transcorrer dos anos, foram criadas, em Aquidauana, várias instituições de educação tanto públicas quanto particulares, atendendo, inclusive, à grande clientela do sudoeste mato-grossense. (ROBBA, 1992).

Atualmente, no que diz respeito ao ensino, todas as aldeias possuem escolas destinadas à Educação Básica, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município, sendo que a Educação Infantil e Ensino Fundamental atendem às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e

são de responsabilidades do Município: o Ensino Médio é oferecido com uma parceria entre Estado e Município.

Na Educação Infantil (Pré-Escola) e Anos Iniciais (1º ao 5ª) é dada prioridade à formação bilíngue, ou seja, o ensino é oferecido em Língua Terena/Português e os professores dos respectivos anos são todos indígenas. A Prefeitura realiza concursos públicos específicos para a área indígena para os anos iniciais. Para os anos finais do Ensino Fundamental ainda existem professores não índios porque nas aldeias ainda não existem professores para atender todas as áreas específicas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), (2010), Aquidauana possui uma população estimada em 45.430 habitantes, distribuída entre aldeias, zona urbana, zona rural (grande parte localizada na região pantaneira) e nos quatro Distritos: Camisão, Piraputanga, Cipolândia e Taunay. A economia da região baseia-se na pecuária, possuindo um dos maiores rebanhos do Estado.

A cidade é privilegiada por sua posição geográfica, possuindo fauna e flora ricas e diversificadas, pois está situada no chamado “Portal do Pantanal”, com imensa planície sedimentar que ocupa toda porção oeste e noroeste do Estado. No período da cheia, os rios sobem acima de seus níveis e a fauna responde com rara beleza e força nas baías de águas cristalinas.

Aquidauana possui ainda 8 Escolas Estaduais, atendendo respectivamente o Ensino Fundamental e Ensino Médio; 12 Escolas Municipais – sendo que uma é considerada Polo das Escolas Pantaneiras – localizadas na região do Pantanal, as quais atendem o Ensino Fundamental; 11 Centros de Educação Infantil; 3 instituições privadas que oferecem Educação Básica e 2 instituições de Educação Superior públicas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana – UFMS/CPAQ e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Também existem universidades que funcionam a distância: Anhanguera, UNIGRAN, FACINTER, dentre outras que estão sendo instaladas progressivamente.

Nas instituições de ensino do município de Aquidauana concentram-se inúmeros alunos oriundos dos contextos diversificados da região do Pantanal, justificados principalmente pelo êxodo, ocasionado pelo fato de que várias famílias procuram melhores condições de vida.

Determinamos aqui como os originários étnicos a criança urbana, que tem sua origem na sede do município, a indígena que é oriunda das aldeias, a pantaneira que vem das fazendas localizadas no Pantanal, a ribeirinha que está instalada às margens do rio

Aquidauana e a que mora na zona rural.

Atuando como professora universitária, verificamos a necessidade de um aprimoramento na formação do futuro professor que estará atuando na diversidade cultural apresentada nas escolas da região do Pantanal de Aquidauana/MS, pois acreditamos que temos a responsabilidade de destacar a relevância de sabermos desenvolver nossa práxis fazendo a conexão entre a diversidade local com a cultura escolar. É necessário buscar possibilidades diversificadas para que o aluno inserido nesse contexto tenha acesso à educação de qualidade que atenda suas reais necessidades e lhe possibilite a capacidade de competir igualmente por suas aspirações acadêmicas e de vida. Por esse motivo, acreditamos que um dos melhores caminhos é a consolidação de uma prática pedagógica que contemple a realização de projetos interdisciplinares que favoreçam uma interação entre professor/aluno, reconhecendo e valorizando cada cultura existente no âmbito escolar.

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2000, p. 56).

A cultura determina as características peculiares de um grupo de pessoas, que pertencem a certo contexto de certa localidade, que tem em comum hábito, costumes, linguagem, dentre outros. Assim, é correto afirmar que a instituição de ensino precisa elaborar uma proposta de educação voltada a sua diversidade local, respeitando e valorizando as diferenças culturais de seus educandos, oferecendo um ensino significativo.

2.5 CULTURAS DIVERSIFICADAS NA REGIÃO DO PANTANAL DE AQUIDAUANA/MS

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram. (GOMES, 2007, p. 17).

Quando se pensa na existência de olhares diferenciados e estudos sobre a infância visualiza-se a necessidade de desvelarmos as diferentes concepções sobre a produção de culturas lúdicas. Na medida em que a criança vive sua infância em contextos diferenciados torna-se necessário que as particularidades sejam no currículo escolar, pois o espaço escolar é um dos locais onde as diversidades se concentram e se manifestam.

Destaca-se que a essência do ser humano se revela nos aspectos que são universais às culturas e deve ser considerada também no campo da educação, pois "[...] pode ser que nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano". (GEERTZ, 2008, p. 55).

Tal conceito significa afirmar que todos somos iguais do ponto de vista genético, porém os aspectos histórico, social e cultural são os que diferem o Ser. No entanto as formas de dominação estabelecidas nas relações conseqüentemente ocasionam uma hierarquização entre os indivíduos de uma mesma sociedade e até mesmo de outros povos. Essa classificação acaba sendo introjetada nesses indivíduos pela própria cultura, pois o processo sociocultural acaba revelando diferenças fomentadas socialmente por meio de conflitos, negociações e acordos sociais.

Rocha (1999) focaliza em seus estudos que o processo de ensino-aprendizagem e os conhecimentos promovidos pela escola e sistematizados pelos professores constituem o universo infantil, enfatizando que a criança não se constitui somente em Ser cognitivo.

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, (a cultura), as suas cem linguagens. (ROCHA, 1999, p. 62).

Esse processo formativo de concepção clarifica a necessidade da realização de estudos com o objetivo de conhecer as manifestações culturais das crianças com seus pares, observando, compreendendo, interpretando e desvelando as relações que são vivenciadas entre elas.

Esta pesquisa tem como foco a região onde residimos, formada por vários aspectos culturais diferenciados que se encontram na instituição de ensino, cujas peculiaridades são constatadas, e algumas vezes ignoradas e até mesmo desvalorizadas, de acordo com as falas de nossos sujeitos (professores) que possuem em suas salas de aula as culturas abaixo discriminadas resumidamente.

A primeira a ser destacada é a **cultura indígena**, acrescentando que a educação indígena existe e sempre existiu, mesmo antes do contato com os “brancos”, como um dos traços mais fortes da sua organização social. Entretanto, ela é diferente da educação dos não-índios. A educação indígena está bem mais perto da noção de educação enquanto processo global, pois traz em si, até os dias atuais, profundas marcas das características das sociedades ágrafas, onde a transmissão oral do conhecimento coletivo pressupõe uma maior participação comunitária, uma visão de mundo mais unitária, uma grande sabedoria proverbial, enfim, uma percepção da vida como um todo e não simplesmente como a acumulação de coisas separadas. (MELIÁ, 1979).

Gomes (2007, p. 21) destaca que “[...] existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem”. Conseqüentemente a educação de cada índio é um constante ensinar e aprender cultura no interesse da comunidade toda, por isso ela é fundamentalmente socializante e, como tal, está em íntima conexão com os aspectos da vida coletiva em todas as suas dimensões. Os educadores dos índios, os anciãos, ainda que não sejam os profissionais da educação como conhecemos formalmente em nossa estratificação social/profissional, utilizam-se com sabedoria de momentos, materiais e instrumentos adequados, os quais transformam em recursos eficazes para educar quem vai ser um indivíduo de uma comunidade, com sua personalidade própria, e não como um elemento de uma multidão.

Sobre esse aspecto Meliá (1979, p. 10) afirma:

Também se pensou, com frequência que a educação indígena é simplesmente utilitária, orientada somente à sobrevivência sem tempo nem interesse para a cultura. Mas a convivência dentro de uma sociedade indígena mostra bem o contrário: que o índio está educado para o prazer de viver e que o seu “tempo de cultura”, dedicado a rituais, jogos ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalham para comer. O índio trabalha para viver.

A educação indígena tem como aspecto a liberdade dos indivíduos e as características próprias de sua cultura. Observamos nas feiras realizadas por indígenas que as mulheres são os elementos essenciais no transporte, organização, empacotamento e venda dos produtos produzidos na aldeia. Algumas realizam o sistema de trocas de suas mercadorias por roupas e outros utensílios que lhe são úteis. Nas aldeias em que desenvolvemos projetos existem características peculiares: não existem muros, as casas são simples, tendo o necessário à sobrevivência da família e as crianças brincam nos quintais que não estão delimitados.

Em relação à educação formal, segundo dados das próprias instituições de ensino indígenas, existe uma grande defasagem dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem – principalmente nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental – e os professores possuem dificuldades em atuarem na Pré-Escola, em adequarem os conteúdos determinados pelos próprios Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), (1998a) e também pelas Secretarias Municipais de Educação, pois seus educandos vivenciam uma realidade diferenciada de outras comunidades da região.

Já existe o professor índio atuando nas escolas indígenas Terena, mas apenas na Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois não existem professores indígenas suficientes licenciados em História, Geografia, Letras, Matemática, Biologia para atender à clientela das escolas.

Grande parte da população do município de Aquidauana/MS é composta por **indígenas** da etnia Terena e suas contribuições culturais são significativas à sociedade atual. Considerando que a forma de organização social dos índios brasileiros estava intrinsecamente ligada à natureza quando do descobrimento do Brasil, é de se esperar que as atividades lúdicas das crianças indígenas fossem fortemente influenciadas por elementos naturais, notadamente fauna, flora e rios. (KISHIMOTO, 1993).

Existe a prática do ensino bilíngue nas escolas indígenas – ensino na língua materna e na língua portuguesa. Embora as legislações federais, estaduais e municipais defendam uma educação escolar indígena, cujo currículo respeite e se aproxime da realidade e da cultura desses povos e o professor seja também um índio, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que essa educação realmente seja efetivada. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1999) esclarece que os fatos fenomenológicos resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, isto é, o sujeito registra sua experiência tal como se apresenta como ela é, na tentativa de dar explicações aos fatos observados.

Em relação aos costumes destaca-se a dança do bate pau.

Figura 9 - Dança do bate pau



Fonte: Arquivo da autora, 2011.

[...] a “dança do bate pau”, que consiste na formação de duas alas de guerreiros armados de longos bastões, que ao som de uma flauta de bambu e um tambor fazendo a marcação, vão se deslocando pelo terreiro, batendo os bastões um contra o outro ao mesmo tempo, produzindo com isso um som complementar à marcação dos instrumentos musicais, que varia de cadência de acordo com as ordens de um chefe, transmitidas por um apito. É de um ritual agradável, sendo apresentada nas festas comemorativas ou para visitantes ilustres. (ROBBA,1992, p.27).

As danças são elementos relevantes na cultura indígena. A dança do bate pau é apresentada por homens e/ou crianças do sexo masculino; somente eles podem participar. As mulheres possuem sua própria dança, com participação das crianças do sexo feminino. A comunidade indígena é riquíssima de elementos culturais que têm se tornado foco de estudo entre pesquisadores nacionais e internacionais, na tentativa de elucidar aspectos relevantes que contribuam na própria revitalização da cultura.

A segunda cultura em destaque é a **pantaneira**, que abrange o Pantanal, considerado a maior planície alagável do mundo, embora sua superfície não fique constantemente embaixo d’água. Sua localização abrange parte de três países: 10% no Paraguai, 20% na Bolívia e 70% no Brasil, dividindo-se entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste. (DANTAS, 2000).

Figura 10 - Imagem aérea do Pantanal sul-mato-grossense



Fonte: www.google.com, 2013.

Ao longo do ano, existem duas épocas distintas que determinam toda a rotina do pantaneiro. Durante o verão, a maior parte do território fica inundada, em decorrência das chuvas incessantes, o que delimita a locomoção de homens e animais; quando as águas baixam, a vida torna-se mais acessível. Alguns moradores ficam meses ilhados, pois, para chegar até as fazendas, muitos só utilizam avião. Mesmo com todas as dificuldades encontradas, percebe-se que os moradores permanecem morando na região e são os principais defensores da conservação da natureza pantaneira. (FERREIRA; ROJAS, 2013b).

Figura 11 - Fauna e Flora Pantaneira



Fonte: Aldo Oliveira, 2013.

Segundo dados da Conservation Internacional, que é uma organização não governamental dedicada à preservação da biodiversidade, as características mais notáveis da região pantaneira são a riquíssima diversidade da flora, com cerca de 3.500 espécies, e a fauna, composta por inúmeros tipos de animais, alguns acima destacados na figura, sendo:

463 tipos de aves, 124 de mamíferos, 41 de anfíbios, 177 de répteis e 325 de peixes de água doce. Algumas são retratadas na figura acima como parte de um acervo abrangente.

A principal atividade econômica da região pantaneira é a pecuária, desenvolvida, especialmente, pela grande extensão de terras. Tal fato contribuiu para os aspectos socioculturais cultivados atualmente pelo homem pantaneiro¹⁶. Outra atividade econômica que está em ascensão é o turismo: muitas fazendas estão se adequando para receber pescadores e admiradores da natureza. (FERREIRA; ROJAS, 2013b).

Figura 12 - O homem pantaneiro



Fonte: www.google.com, 2013.

O pantaneiro vive nas fazendas da região pantaneira, também assume a função de peão, profissão que lida com gado tratando-o, cuidando-o e transportando-o, via terrestre. Sua cultura é riquíssima por possuir a natureza como aliada nos afazeres do dia a dia. Inúmeros “causos”, como são chamadas as lendas e os mitos são contados por eles, quer nas rodas de conversas, ou nos encontros que acontecem constantemente entre eles.

A natureza e o Pantanal são considerados palavras sinônimas, pois a primeira, juntamente com seus símbolos, penetram em todas as obras literárias produzidas sobre o Pantanal e faz parte de todas as narrativas orais do homem pantaneiro. Os animais possuem

¹⁶ Homem pantaneiro aqui recebe como denominação todo morador, dono de terras, peão ou trabalhador temporário que esteja habitando esse território.

simbolicamente imensa representação, destacando o tuiuiú, ave símbolo do pantanal, sucuri, onça, jacaré e a boiada, que se reveste de significado econômico de sobrevivência.

Os mais ilustres artistas que o representam no cenário artístico pantaneiro são: o Grupo Acaba, o cantor Almir Sater e o poeta Manoel de Barros.

Desde o começo dos tempos águas e chão se amam.
Eles se encontram amorosamente
E se fecundam.
Nascem formas rudimentares de seres e plantas
Filhos dessa fecundação.
Nascem peixes para habitar os rios
E nascem pássaros para habitar as árvores.
Águas ainda ajudam na formação das
conchas e dos caranguejos.
As águas são a epifania da Natureza.
Agora penso nas águas do Pantanal
Nos nossos rios infantis
(MANOEL DE BARROS, 2011, p.17).¹⁷

O poeta destaca o elemento que faz parte da vida de todos os seres que habitam o pantanal: a água, fonte de vida, homenageando a natureza como parte indissociável da vida cotidiana pantaneira.

A ocupação do Pantanal Mato-grossense, em toda a sua complexidade exigiria [...] a compreensão de toda a extensão e significação das lutas que, desde o século XVI, eram travadas entre os portugueses (que logo se identificaram como paulistas: brancos e mamelucos), os indígenas de diferentes nações e tribos e espanhóis (sobretudo os jesuítas) e que resultaram na incorporação da vasta região pantaneira ao território brasileiro. (NEVES, 2007, p. 29-30).

Historicamente o homem pantaneiro tem sua concepção por inúmeras influências de diferentes grupos indígenas – primeiros habitantes da região – antes da colonização dos brancos, que ocorreu a partir do Tratado de Tordesilhas (1494) e contribuições dos negros, paraguaios e bolivianos. Todos contribuíram de forma significativa nas formas de trabalho de subsistência, profissão, fé e simbolismo para tudo o que formou o homem pantaneiro.

As formas de trabalho não diferem do sistema capitalista. Claramente percebemos a distinção de classes: de um lado o dono das terras e de outro o peão que vende sua mão de obra.

¹⁷ Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá no ano de 1916. É considerado um das mais importantes poetas brasileiros, cuja obra está significativamente ligada ao contexto pantaneiro.

O Pantanal, uma marcante miniorganização pantaneira. Como se fosse um abismo entre os hábitos culturais dos fazendeiros, que normalmente são mais refinados que os empregados; intermediariamente os capatazes e gerentes, que apesar de também serem empregados têm algumas regalias na lida diária; e por fim os peões, que são os mais simples e rústicos dos três, e que realizam o trabalho conhecido como “ofício pantaneiro”, como o aparte do gado, carneada, condução de boiadas, arreamento de cavalos, entre outras. (NOGUEIRA, 2002, p. 52).

Todos são ligados a um processo econômico que configura as tendências culturais. O dono das terras geralmente mora nos centros urbanos mais próximos e mantém nas fazendas construções confortáveis onde se encontram diversos recursos tecnológicos.

Pelas observações realizadas ao longo do tempo em que desenvolvemos atividades administrativas e projetos nas instituições de ensino, o peão é tido como o homem que lida diretamente com o gado, pessoa geralmente com escolarização baixa ou nenhuma, acostumado à vida dura e longas viagens montado em cavalo. Sua função é proteger e cuidar do rebanho, mantendo-o em locais altos, evitando locais alagados. Sua alimentação consiste em três refeições: a primeira é feita ao amanhecer, conhecida como quebra torto; para passar o dia leva a matula (acondicionada, geralmente, em marmitas), e para passar o dia no campo leva o tereré, tomado antes do almoço e no meio da tarde.

A **zona rural**, descrita como a terceira cultura em destaque nesse contexto, é formada pelos espaços que ficam fora da sede do Município e incluem Distritos, chácaras, fazendas e assentamentos. Sua principal fonte de renda são: a lavoura, com pequenas plantações de hortaliças, pomares, mandioca, a pecuária e outras criações como de suínos, galinhas e caprinos. O “homem do campo” é considerado aqui por suas particularidades como: apreciar a música sertaneja, moda de viola, realizar previsões do tempo, principalmente para os produtos que cultiva e a ordem natural (natureza), pois tem consciência de que disso depende sua sobrevivência e também de sua família. (FERREIRA;ROJAS, 2013b).

É grande o aumento de assentamentos na região fruto de desocupação de terras que são distribuídas a pessoas com intenção de fixarem-se no campo e dele prover seu sustento. O índice de desemprego é um dos fatores que levam as pessoas a procurarem essa alternativa. Atualmente existem programas de incentivo à agricultura familiar, em que o pequeno produtor tem apoio para plantar, colher e vender seu produto em feiras e para a merenda escolar.

Figura 13 - O homem do campo



Fonte: www.google.com, 2013.

Historicamente, o campo sempre foi negligenciado, principalmente na educação. Houve uma época em que a única política era fechar as escolas dessas localidades e eventualmente, transportar, a longa distância, os alunos. Além disso, observamos uma ausência de oferta de escolas às comunidades rurais, o que resulta na negação do direito ao acesso à educação.

Consequentemente, a ausência de políticas específicas acarretou desigualdades sociais que só serão sanadas por meio de um conjunto de políticas que envolvam todas as esferas governamentais. No ano de 2009 os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) constatou que a escolaridade média da população com 15 anos ou mais é somente de 4 anos. Tal fato comprova que a maioria das pessoas que residem no campo estudou, no máximo, até o final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Somente no ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação – que possui uma coordenação específica para a educação rural. Embora sua concepção deva ser para garantir direitos, na prática o que se observa é a exclusão.

Ser morador, conhecido como **ribeirinho**, representando a quarta cultura de uma região onde os rios são as principais fontes de renda nos leva a refletir sobre a forma como essas pessoas vivem e sobrevivem frente a grandes particularidades. Sua cultura é diferenciada porque vivenciam uma realidade diferente. Ao longo dos rios da região como o Aquidauana, Miranda, Rio Negro, dentre outros, vivem muitas pessoas que tiram sua sobrevivência deles.

O ribeirinho vive próximo ao rio, juntamente com sua família. Esse aspecto é basicamente igual em qualquer região. Tem a pesca artesanal como trabalho e principal fonte de sobrevivência. Geralmente vende seus produtos aos conhecidos “atravessadores”, que são

peças que revendem ao comércio, bares e restaurantes ou às pessoas que o procuram, inclusive turistas.

O principal meio de transporte do ribeirinho é a canoa, que é construída de madeira e, na maioria das vezes, é ele quem a constrói. Além de servir de transporte, a canoa também é utilizada para a pesca artesanal, que é quando ele sai para o rio com sua vara de pescar, mais conhecida como caniço, anzol de galho e armadilhas que permitem fisgar seus peixes.

O ribeirinho consegue manter diversos aspectos sobre sua cultura, como, por exemplo, seu modo de viver que ainda hoje preserva muitos conhecimentos passados de geração a geração por seus pais, avós e bisavós. (CARVALHO, 2006).

Figura 14 - O ribeirinho



Fonte: www.google.com.br, 2013.

É dos rios que retiram sua fonte de recursos para sua sobrevivência e subsistência. É com a água dos rios que esses homens, mulheres e crianças vivem uma relação de harmonia e desarmonia; por meio dessas águas suas vidas brotam e caminham dia a dia. Para ele água dos rios é quem o acolhe e lhe dá o alimento.

Enquanto mãe brinca e se diverte com seus filhos em suas águas. Mas esta mesma mãe que acolhe, muitas vezes também se revolta com seus filhos e castiga; castiga com suas enchentes, alertando para os perigos que podem surgir. Entretanto, aos poucos se acalma e volta a ser a mãe que acalenta seus filhos, e supre suas necessidades mais imediatas. (CARVALHO, 2006, p.1).

Nas localidades ribeirinhas, o rio faz parte de uma realidade determinante de todas as pessoas que vivem nessas regiões, pois estabelecem uma relação estreita com a natureza que os cerca mediada por suas crenças e seus mitos, constituindo parte de sua cultura.

Observa-se que na cultura ribeirinha predominam as precárias condições de vida dos pescadores, o analfabetismo dominante e o espírito ingênuo característico que constituem chão fértil para o surgimento e a fixação das mais variadas crenças e superstições. Esses homens, não contando com maiores recursos para abandonarem as duras condições de vida e

tendo de labutar diariamente pela própria sobrevivência, projetam seus anseios nas crenças existentes que derivam de práticas supersticiosas protetoras. (CARVALHO, 2006).

A **zona urbana** é a quinta e última cultura do município a ser analisada. Ela é composta por pessoas que residem nos bairros e centro. Magnani (2000) destaca que as contribuições da antropologia urbana contribuem para uma clarificação sobre a realidade desse espaço com o objetivo de interpretar a dinâmica em que se processa o dia a dia de diversos grupos sociais. Isso porque existem elementos que destacam a própria desigualdade nesse contexto.

Atualmente, a modernidade tem influenciado toda sociedade urbana, principalmente em relação aos recursos tecnológicos colocados à disposição. A própria concepção de tempo mudou, queremos agilidade, tudo precisa ser resolvido no menor tempo possível. Com isso, as próprias relações humanas foram afetadas. O tempo moderno exige a conquista de espaço e apropriação de bens e o Ser passa a trabalhar para adquirir objetos que satisfaçam suas necessidades e/ ou capricho em possuir alguns itens que a mídia divulga constantemente. Alguns chegam a se dedicarem tanto ao trabalho que deixam a família em segundo plano.

Os fatores de crescimento desordenado culminam no caos urbano. Conseqüentemente é maior o número de pessoas que vão residir nos bairros mais afastados dos centros urbanos, fruto do capitalismo selvagem e desenfreado que contribui, principalmente, para o crescimento da população desprovida dos bens públicos a que tem direito. Tal fato contribui para a miscigenação que se encontra nesses locais, onde todas as culturas se encontram frente à modernidade.

Em Aquidauana, a zona urbana é composta pela integração de diversas culturas que se encontram nos mais diversos espaços sociais: instituições de ensino, praças, igrejas, sindicatos, clubes, associação de moradores, dentre outros.

Símbolos e eventos estão presentes nas mais diversas manifestações culturais:

Figura 15 - Praça dos Estudantes



Fonte: www.google.com, 2013.

A Praça dos Estudantes está localizada no centro de Aquidauana/MS. Possui uma concha acústica, local onde são realizados eventos que envolvem apresentações musicais, teatros, sorteios, manifestações populares, tornando-se ponto de referência para encontros.

Figura 16 – Escultura indígena



Fonte: [www.opantaneiro](http://www.opantaneiro.com), 2013.

A escultura da “índia” está localizada na praça dos estudantes e foi uma homenagem feita às mulheres indígenas da região que labutam diariamente trazendo seus produtos das aldeias para serem comercializados na zona urbana, contribuindo para a economia da região, além de serem relevantes sujeitos na constituição cultural da região.

Figura 17 – Festival Pantaneiro



Fonte: www.opantaneiro.com, 2013.

O “Festival Pantaneiro” foi idealizado com o objetivo de difundir o mundo pantaneiro por meio da cultura, tradição, culinária, esporte e música. Sua terceira edição foi realizada em 2012 e está em tramitação na Assembleia Legislativa para ser inserido no calendário de eventos do estado de Mato Grosso do Sul.

Figura 18 – Laçada Pantaneira



Fonte: [www.opantaneiro](http://www.opantaneiro.com.br), 2013.

Atualmente existem vários locais na região onde são realizadas as laçadas¹⁸. O evento é destacado pelo grande número de equipes participantes compostas, em sua maioria, por peões das fazendas da região pantaneira. A presença das comitivas também é uma atração marcante, pois oferecem a culinária pantaneira preparada por peões que compõem as tradicionais comitivas¹⁹.

A economia da zona urbana baseia-se no comércio, turismo, pecuária e grande parte da população presta serviço aos órgãos públicos municipal, estadual e federal. Segundo dados da Gerência Municipal de Ação Social, mais de setecentas famílias recebem bolsa família, o que caracteriza uma carência marcante no município.

¹⁸ Esporte que consiste na laçada do bezerro pelo peão. Ganha a equipe que marcar mais pontos.

¹⁹ Comitiva é um grupo de peões que transporta o gado, pelo sistema tradicional, por terra de uma fazenda à outra. Sempre possui uma cozinha móvel, tendo um peão cozinheiro que vai à frente preparando as refeições. As mais tradicionais são o carreteiro, macarrão troupeiro e o feijão.

Figura 19 - Mandala IV Frutos – Ser-á Criança



Fonte: A autora, 2013.

A criatividade é inerente ao brincar, e talvez não seja encontrável em nenhuma outra parte. O brincar de uma criança pode ser um leve movimento de cabeça, de tal maneira que no jogo da cortina contra uma linha, na parede externa, a linha seja num certo momento um, e logo depois, dois. Isso pode ocupar uma criança (ou um adulto) por horas. (WINNICOTT apud DAVIS; WALLBRIDGE, 1982, p. 160).

3 LUDICIDADE: UMA PRÁTICA EM EXPANSÃO

Os frutos são elementos naturais à disposição de quem se aventure a colhê-los para degustarem de sensações que oferecem os mais variados sabores: intenso, diversificado e prazeroso. Assim também é a ludicidade enquanto forma de aprendizagem e expressão fenomenológica desenvolvida por uma dinâmica integradora, na qual estão entrelaçados corpo, mente e espírito, integrados por movimentos fruídos que proporcionam saberes com sabores indescritíveis.

Apresentaremos neste estudo uma análise dos conhecimentos culturais em relação à ludicidade no contexto de crianças da região no Pantanal de Aquidauana/MS e suas possíveis contribuições para a educação formal do sujeito professor.

Não queremos reduzir os aspectos lúdicos somente em jogos ou brincadeiras, pois eles podem incluir inúmeras atividades que oportunizem momentos de integração e de prazer. Pode-se afirmar que as atividades lúdicas englobam outros conceitos asseverados por diversos pesquisadores da área. Destaca-se a necessidade de entender o significado do jogo, do brincar, do brinquedo e da brincadeira, além de focar as diferenciações que os cercam de uma cultura para outra. As concepções acerca do tema são diversificadas, mas o grande ponto em comum é a discussão da ludicidade indissociável da infância.

Áries (1978) e Kramer (2007) afirmam que o conceito de infância é compreendido quando se desvela seu contexto histórico, tendo como parâmetros as transformações dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Consequentemente os aspectos lúdicos também sofrem influências desses contextos diversificados, a partir da ação da criança enquanto Ser social.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direito que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p. 15).

Criança é Ser que produz cultura e também são inseridas em cultura ao estarem integradas em um determinado grupo social. Materializar a ação do brincar, nesse contexto, possibilita incorporar maneiras e modos peculiares que expressam pertencimento.

Além de ser uma realidade no dia-a-dia das crianças, independente de seu contexto e suas peculiaridades os jogos, as brincadeiras e os brinquedos fazem parte de suas vidas. Kishimoto (1997) apresenta definições diferenciadas para brinquedo e brincadeiras:

Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações. (p. 27).

O brinquedo e a brincadeira, embora sejam aspectos relevantes da infância de qualquer criança, são caracterizados pelo contexto ao serem utilizados de acordo com os modos e costumes dos grupos socioculturais.

O jogo pode ser assim analisado:

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O jogo é uma atividade livre, prazerosa e divertida que geralmente absorve quem está inserido. Considerado uma das atividades mais comuns e atrativas da infância que contribui significativamente para o desenvolvimento da criança ao proporcionar elementos que contribuem no raciocínio, socialização, conduta, memorização, dentre outros. É uma importante manifestação cultural, delineado por regras que compõem seu universo.

[...] o componente simbólico do jogo pressupõe a existência de regras que a criança se impõe para representar os personagens que ela incorporar. Consequentemente, a regra do jogo se desprende do papel que cada criança pensa representar. Todavia, em situações espontâneas a criança experimenta outras atividades que não se configuram jogo em nossa forma de pensar. Como partimos da premissa que existe jogo quando há alguma representação simbólica, devemos explicar qual é a denominação atribuída às atividades que a criança realiza sem a presença de um componente simbólico. São simples exercícios, atividades que fazemos a vida toda numa ou outra situação. Isso significa que não são atributos apenas do ser humano na infância, mas do comportamento humano no decorrer de sua existência. (NEGRINE, 2001, p. 19).

No jogo de faz-de-conta a criança pode explorar diversos papéis sociais, a partir da observação do mundo dos adultos que a rodeia. Explorando situações simbolicamente, o que mais tarde poderá realizar na vida real, pois sua interação com o objeto não depende da natureza deste, mas da função e significado que ela lhe atribui.

A instituição de ensino é fundamental para toda manifestação lúdica, pois é considerada um espaço privilegiado onde passamos grande parte de nossas vidas e, por esse motivo, deve-se refletir exatamente na utilização correta desses locais para que possa oferecer a criança esse tempo de vida com todos os seus direitos e deveres assegurados. Percebe-se que o conhecimento lúdico perpassa por aspectos que devemos respeitar, como a questão da cultura de cada criança, seu lócus do movimento. (KRAMER, 2007).

Nessa perspectiva, o brincar ganha relevante destaque, considerando suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Conseqüentemente, a ludicidade torna-se significativa e educativa a partir da atuação do professor e distinta em cada contexto, respeitando suas peculiaridades e necessidades. Por meio de brincadeiras, brinquedos, jogos e ouvindo contos de sua realidade, ela estabelece vínculos afetivos e sociais, ajustando-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças nas atividades propostas. As crianças, por vivenciarem no seu cotidiano ações diferenciadas, devem expressar-se diferentemente nas brincadeiras, possuir diferentes brinquedos, ouvir contos culturalmente elaborados e desenvolver outras atividades lúdicas que contribuam para sua formação cultural que, conseqüentemente, refletirá em sua educação formal.

Os saberes oferecidos pela escola precisam ser utilizados pelos educandos de forma a serem úteis nas situações práticas ou que promovam problemas a serem solucionados. Isso significa ressaltar que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998a) não estão se referindo a conhecimentos fragmentados e sistematizados para fins únicos de ensino, mas sim a todo e qualquer conceito, atitude e procedimento que tenha um significado para a criança.

Uma das dificuldades em promover o processo ensinar/aprender significativo é o fato de professores e alunos viverem atualmente em um mundo fragmentado, desligados do passado e das raízes, fatores esses que determinam a origem de um povo. Assim, torna-se relevante a proposta de uma educação que atenda as necessidades de seus educandos que pertencem a culturas diversificadas e coloque os educadores em grande desafio. Estes necessitam estar atentos às diferenças econômicas, culturais, sociais e raciais e ainda buscar domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

É relevante o professor assumir uma atitude interdisciplinar diante do conhecimento e de sua prática pedagógica, ressaltando como aspecto essencial a atitude em busca de alternativas para conhecer o contexto no qual seus alunos estão inseridos. Uma das grandes questões é a forma de como se trabalha em sala de aula com as diferentes culturas percebendo o que a criança de diferentes etnias fala sobre ela. (FAZENDA, 1991).

Pelos motivos apresentados indicamos como elementos de pesquisa a necessidade de conhecermos as experiências e vivências culturais da criança na região do Pantanal de Aquidauana/MS, lócus desta pesquisa, no espaço em que vivem por meio dos jogos, brincadeiras e brinquedos ressaltando que a visão de mundo, para elas, está presente em todas essas ações, dos sujeitos professores.

Quando se trabalha com a ludicidade enquanto comunicação, estado do humano, sentimos que estamos trabalhando em uma ecologia de ação. A partir do momento que um indivíduo empreende uma ação, esta começa a escapar às suas intenções. Entra num universo de interações e, é finalmente o contexto que a agarra, num sentido que pode tornar-se contrária à intenção inicial. (ROJAS, 2004, p.26-27).

A ecologia da ação é compreendida pela complexidade das nossas ações frente ao ato do brincar, que também é considerado uma forma de comunicação, pois quando a criança interage com as atividades lúdicas e com os outros sujeitos está tendo a oportunidade de ampliar seus conceitos e conhecimentos.

3.1 CULTURA LÚDICA NA INFÂNCIA

Definimos aqui cultura lúdica como aspecto peculiar, que envolve brincadeiras, brinquedos, jogos, dança, música, dentre outros, ligados exclusivamente à atividade humana, considerada e manifestada pelas relações do Ser em seu contexto. Isso significa que a ludicidade propicia formas de expressões diferenciadas presentes nos comportamentos e instituições sociais, determinados pelas características reais de um determinado tempo e local. (WINNICOTT, 1975).

As crianças convivem com adultos e partilham de sua cultura de forma ativa. Destaca-se que na diversidade da cultura infantil existem as formas de expressão simbólica, que se traduz na cultura do brincar, a qual se diferencia de outros tipos de culturas produzidas para a criança. Podemos citar como exemplo a cultura produzida especificamente por adultos como música, TV, vídeo, jogos eletrônicos, brinquedos, literatura infantil, dentre outros.

Brougère (2005) e Geertz (2008) discutem a relação das ideias da cultura comparadas simbolicamente ao fato de o homem possuir junto a si diferentes códigos de símbolos que possibilitam diversos significados ao longo de sua vida. Nesse sentido, pode-se considerar que os símbolos tornam-se essenciais, pois são considerados relevantes na vida de todo indivíduo, ao serem considerados no contexto e partilhados por toda sociedade ou parte dela.

Entretanto é necessário destacar os aspectos lúdicos da cultura da criança que vive em diferentes contextos e convivem com diferentes experiências oriundas dos conhecimentos de seus ancestrais e também de seus pares.

[..] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as confortam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (CONH, 2005, p. 20).

Significa conhecer as inúmeras simbologias presentes na criança e compreender a necessidade da instituição de ensino trabalhar de forma consciente os valores e conhecimentos produzidos por meio da cultura da infância, considerando possuir uma história, mas passível de transformação. Essas imagens simbólicas são impregnadas culturalmente com representações expressivas de sua realidade.

Brougère (2005) e Kishimoto (1997) discorrem sobre os diferentes conceitos, que variam conforme a manifestação em culturas diversificadas. É necessário esclarecer que o brincar não é simples como se acredita, pois não tem forma fixa, pois ele consiste em aspectos de classe social, gênero e etnia em sua cultura. Um exemplo são as diferenças de locais culturalmente diferenciados, construídos pela cultura local. O brincar torna-se o espaço da criação cultural na medida em que a criança cria e entrelaça uma relação aberta e positiva com a cultura. E quanto maior for a diversidade de experiências oferecidas no seu ambiente, mais criatividade terá. É nesse espaço e local que as culturas se diferenciam.

Ao brincar, a criança tem inúmeras possibilidades de explorar objetos e situações imaginárias, movimentar-se e comunicar-se, e isso contribuirá para a construção de seu conhecimento e socialização.

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. A representação de cenas do cotidiano pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas

mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Sarmiento e Pinto: "As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexibilidade social global. (COUTINHO,2002,p.99).

É preciso rever os conceitos sobre infância, propondo um novo olhar que considere a criança como ator social ativo, com voz, ação e perspectiva próprias. Assim pode-se visualizá-las por meio de suas experiências e manifestações sociais estabelecidas com seus pares, mas também considerando sua observação do universo adulto que as cerca.

Sarmiento e Pinto (1997) demonstram que as crianças possuem a capacidade de interiorizar os hábitos, valores e mitos do grupo a que pertence. Tal fato possibilita considerá-la como ator social veracizando sua capacidade de produção simbólica e constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em cultura.

A cultura lúdica faz ponte com a imaginação, que é uma característica do brincar, pois a ludicidade só é possível quando os sujeitos brincam assumindo significados simbólicos em situações de comunicação. Esses símbolos levam a reflexão de que metaforicamente a criança pode transpor-se do real para o imaginário, do faz-de-conta para o mundo vivido. Atualmente reivindica-se o direito de a criança brincar sem preconceitos ou limitações de classe social, gênero ou etnia, pois o ato de brincar não deve ter barreira social.

3.2 LUDICIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM

Embora a relevância dos aspectos lúdicos sejam comprovados pelas inúmeras pesquisas realizadas, percebe-se que a ludicidade tem sido pouco utilizada, e seu tempo e espaço cada vez mais reduzido nas instituições de ensino. Atualmente, em virtude das cobranças e novas políticas educacionais a preocupação é preparar o aluno para o processo de alfabetização e desenvolver suas atividades cognitivas.

A ludicidade é um aspecto presente desde a mais tenra idade até os primeiros anos de sua formação escolar, pois contribui efetivamente no desenvolvimento infantil. O brincar é uma das principais atividades da infância, por meio das brincadeiras a criança pode conhecer melhor seu contexto e socializar-se, o que lhe proporciona diversas ações que contribuirão para o desenvolvimento das estruturas do seu comportamento em formação. (JARVIS; BROCK; BROWN, 2011).

Possibilitar uma vivência num contexto rico em estímulos resultará no avanço do desenvolvimento de seus aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, moral e social de modo integrado. Por esse motivo, os profissionais que atuam com a infância precisam ter a concepção que a brincadeira é a ferramenta mais relevante para a aprendizagem.

Dessa forma é necessário que os professores proporcionem ambientes acolhedores, divertidos e estimulantes que tenham como meta a promoção de atividades práticas e o uso de recursos diversificados e, dessa forma, permitir que as crianças iniciem as suas próprias aprendizagens. As crianças são consideradas aprendizes extremamente ativos, que necessitam de experiências diretas para ajudá-las a desenvolver o pensamento, a linguagem e a aprendizagem. Mas o auxílio do adulto é essencial para que essas ações sejam promovidas. (FERREIRA; ROJAS, 2013b).

Quando uma criança é observada nos primeiros meses de vida, verifica-se que ela brinca com seu próprio corpo, movimentando as mãos espalmadas, enrosca uma na outra, ergue as perninhas, segura seus pés leva-os até sua boca. Pega objetos, troca-os de mão, deixa-os cair, reconhece barulho e, quando alguém entra na sua brincadeira e lhe devolve o objeto, ela pode repetir várias vezes esse ato.

Piaget (1978) destaca que “[...] tudo é jogo durante os primeiros meses de existência [...] ela entrega-se a ações centradas nelas próprias” (p. 119). Inicia-se nesse período a relação entre a ludicidade, enquanto ação, e a criança, possibilitando um envolvimento no próprio processo de desenvolvimento.

Na ação educativa é necessário que o professor organize as atividades para estimular os educandos a desenvolverem os aspectos que contemplem sua formação. O processo da diversificação das atividades lúdicas utiliza a linguagem para identificar objetos, brincadeiras, atividades, o "faz-de-conta". Quando sua fantasia proporciona situações adversas, a criança cria e resolve problemas e conflitos. Embora a ação do brincar seja essencial para o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo, ela também colabora como elemento mediador do processo de aprendizagem ao possibilitar adquirir habilidades que serão relevantes para sua vida.

Para que o objetivo de desenvolver-se adequadamente seja alcançado, a criança precisa estar inserida em um ambiente que atenda às suas reais necessidades e possa ser parte integrante de uma realidade organizada, flexível e harmônica, com possibilidades de relacionar-se com outras crianças. Pesquisas realizadas comprovaram que crianças que fizeram laços de amizade nos primeiros anos eram emocionalmente mais resistentes ao longo da trajetória educacional e se conformavam mais confortavelmente com as exigências do

ensino formal. Aquelas que não tiveram a oportunidade de relacionar-se com outras colegas ou semelhantes nos primeiros anos, apresentaram uma transição mais difícil. (PETERS, 2011).

A brincadeira é considerada, atualmente, a forma mais adequada e prazerosa de oportunizar esses contatos de forma significativa, sadia e alegre. Brincando a criança constrói a consciência de si, do outro e da relação entre ambos. Essa é considerada a oportunidade eficaz, se bem orientada e encaminhada, para impulsionar o desenvolvimento infantil integralmente. Mas é relevante destacarmos que não basta apenas inserir a criança em um ambiente cheio de brinquedos ou colocar várias crianças juntas, ela precisa ser estimulada, pois ao experimentar os desequilíbrios nas atividades lúdicas buscará respostas para as suas necessidades.

As brincadeiras e jogos permitem a construção do conhecimento, do julgamento moral e a aceitação de sanções, pois a criança é motivada a aceitar regras de conduta, para poder participar. Durante as atividades lúdicas, as regras precisam ser aceitas e cumpridas, os combinados respeitados, caso contrário ocorre a exclusão do grupo. A compreensão, a aceitação, a solidariedade, a cooperação e o respeito mútuo também são valores formados durante o período que coincide com o ingresso na escola. (FERREIRA; ROJAS, 2013a).

Além de fortalecerem os valores apresentados, também propiciam a autonomia. Nas instituições de ensino onde o jogo é atividade frequente no currículo, ficou comprovado que as crianças são mentalmente mais ativas e autoconfiantes, resultando num maior desenvolvimento social, pois jogando têm mais oportunidade de questionar ordens, de apresentar sua versão dos fatos, de ser ouvida e ser aceita pelos mais velhos. (KAMMI, 1994).

Na instituição de ensino as atividades lúdicas favorecem aos educandos situações de aprendizagem,

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas materiais, propriedades, textura, estrutura, atributos visuais, auditivos, sinestésicos. Por meio do brincar, elas têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Por meio do brincar livre, subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. (MOYLES, 2002, p.33).

As atividades lúdicas despertam na criança, satisfação em desenvolver o que o professor propõe. Percebe-se que aliadas ao processo ensinar/aprender elas possibilitam

interação com seu contexto por meio de manifestações corporais, dinâmicas e expressivas o que contribui para o resultado satisfatório com a aprendizagem de conteúdos teóricos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a) preconiza que as instituições que atendem crianças da creche e Pré-Escola devem oportunizar a todos os seus educando situações de aprendizagens orientadas pelos adultos, pois aprender é inerente ao desenvolvimento da criança. O brincar, elemento tão importante e necessário nessa fase da vida, é considerado como a principal atividade da criança, por meio do qual ela aprende e desenvolve inúmeras habilidades. A forma como o professor organiza seu ambiente e o tempo para que as brincadeiras sejam desenvolvidas ensinará mais às crianças do que se tiver uma preocupação excessiva com os conteúdos escolares que elas estão aprendendo.

Ferreira e Rojas (2013a) acrescentam que ao brincar a criança imita, cria ritmos, joga e se apropria do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. As instituições que promovem o ensino devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas e acolhidas, ao mesmo tempo em que são desafiadas a desenvolverem-se. Quanto mais desafiador for esse ambiente, mais oportunidade terá o educando para ampliar o conhecimento de si mesma, dos outros e do meio em que vive. Conseqüentemente, a riqueza de sua aprendizagem possibilitará que tenha novas posturas frente a sua vida.

As crianças, por serem membros naturais da sociedade, herdaram a cultura dos adultos. Nesse sentido é correto afirmar que a herança cultural também é uma atividade do brincar da criança, pois é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Dessa forma, sua ação ao brincar está relacionada a sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em tempos e espaços nos quais vive seu dia a dia. Essa influência é resultado de todos os elementos que compõem o contexto e, conseqüentemente, os significados coletivos e individuais são remodelados e redefinidos continuamente, o que possibilita a elaboração de novos saberes. (BORBA, 2006).

3.3 A CRIANÇA, O LÚDICO E A ESCOLA

A escola, como instituição, possui relevante função, pois é nela e por meio dela que as crianças, jovens e adultos podem estabelecer relações sociais e compartilhar processos formativos que serão fundamentais para o seu pleno desenvolvimento. Por esses motivos, percebe-se a necessidade de novas práxis que incluam metodologias que viabilizem eficazmente uma aprendizagem significativa. Como proposta destaca-se a utilização das linguagens lúdicas em seu dia a dia, com espaço para brincadeiras, jogos, histórias e causos,

atividades musicais, dentre outras. A ludicidade é considerada por inúmeros pesquisadores, alguns aqui já citados, uma estratégia relevante na práxis pedagógica, pois contribui na construção do desenvolvimento humano, nos aspectos cognitivo, afetivo e social: “[...] o desenvolvimento do cérebro se dá através das experiências que a criança faz no brincar. É aí que ela desenvolve as sinapses necessárias para, na escola, aprender a ler, escrever, calcular.” (FRIEDMANN, 2005, p. 9).

Todo Ser possui em sua essência a linguagem lúdica que precisa ser explorada, pois é uma ação necessária na vida. Por esse motivo, a escola precisa ser utilizada para essas manifestações que se mostram e são desveladas diariamente por meio do brincar, proporcionando um estímulo à imaginação diante de interpretações da realidade, concebida como uma ciência que fomenta diferentes abordagens. (NEGRINE, 2001).

O Poder Legislativo tem demonstrado preocupação com a educação como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) (1996) que preconiza o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas, com o objetivo de garantir qualidade na educação em todos os níveis de ensino. Posteriormente, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), (1998a) há uma sensibilização para que os professores que atuam nesse nível de ensino reconheçam a relevância do brincar como linguagem infantil que vincula os aspectos simbólicos e também a realidade da criança. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) é destacado que as instituições de ensino devem promover o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais.

Dentre os fundamentos norteadores há destaque para a resolução que inclui a ludicidade e a criatividade como elementos essenciais e, por último, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (1990) explicita o direito ao lazer, à diversão e a serviços que respeitem a condição única da criança e do adolescente como pessoas em constante desenvolvimento.

É comum a todos os documentos citados a preocupação em promover melhores condições de desenvolvimento por meio da educação. Consideramos que a inserção da ludicidade constitui um elemento relevante no processo ensinar/aprender que acontece no interior das instituições educacionais. Nesse contexto, o brincar tornar-se um aspecto necessário na medida em que são construídas as capacidades e as potencialidades do Ser.

Nas análises de Oliveira (2006), toda criança constrói seus conhecimentos culturais lúdicos brincando. Tal fato inicia-se ainda quando bebê,

[...] no desenvolvimento infantil, a construção da autonomia e a adaptação progressiva ao meio são processos correlatos e complementares. Nessa dupla conquista, os rituais e as brincadeiras do bebê, podem ser considerados como formas por excelência de comportamento espontâneo adaptativo e saudável.

Em sua evolução, ambos dependem de uma crescente demarcação pessoal espacial significativa, ou seja, do fato de o bebê sentir cada vez mais, física e emocionalmente, um lugar como seu, inclusive percebendo a possibilidade de a ele retornar todas as vezes que quiser, [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 59).

Posteriormente essa experiência é ampliada pela participação em jogos em que se utiliza principalmente o próprio corpo com os companheiros e a observação das ações dos adultos que representam em suas brincadeiras.

Merleau-Ponty (1999, p.158) afirma que “[...] o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”, principalmente porque somos construídos a cada instante de nossas vidas, estando aptos às infinitas e inexploradas possibilidades. Para isso, é necessário realizarmos uma expansão de nossas percepções e valores, o que possibilitará compreender nossa realidade por meio do nosso corpo, quando representamos o que captamos na nossa realidade ou no restante do universo.

É no presente que compreendo os meus vinte e cinco primeiros anos como uma infância prolongada que devia ser seguida por uma servidão, difícil, para chegar, enfim, à autonomia. Se me reporto há esses anos, tais como os vivi e os trago em mim, sua felicidade recusasse a deixar-se explicar pela atmosfera protegida do ambiente familiar, o mundo que era mais belo, as coisas que eram mais atraentes. Nunca posso estar seguro de compreender o meu passado melhor do que ele se compreende a si mesmo quando o vivi. Amanhã, com mais experiência e mais clarividência, talvez eu a compreenda de outra maneira e, conseqüentemente, construa de outra maneira o meu passado. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 463).

O mundo, quando se é criança, é mais bonito e as coisas mais atraentes. Enquanto a criança brinca, lhe é oferecida a oportunidade de desenvolvimento, pois é o momento que ela experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades.

A atividade lúdica contribui para o desenvolvimento e acesso à aprendizagem, favorecendo a interação entre os sujeitos e proporcionando uma melhor compreensão das relações que se efetivam no espaço escolar, promovendo, assim, o crescimento intrapessoal por meio das relações sociais como respeito, diálogo, amizade, dentre outros. Tais fatores podem contribuir para que a extinção da discriminação, possibilitando uma valorização de diversas culturas manifestadas em cada contexto. (NEGRINE, 2001).

As crianças são atores ativos de sua formação, pois são capazes de reinventar, reelaborar sentidos e traduzir os fenômenos que a cercam, experimentam e transmitem conhecimento e cultura para o mundo dos adultos. Acredita-se que as relações entre infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas diversificadas também para as crianças, as quais estabelecem relações sociais e cognitivas entre si e com os adultos. Ressalta-se, nessa fase, que o desenvolvimento da criança se apresenta de forma acelerada e se caracteriza basicamente pelos progressos que faz a partir das conquistas das fases anteriores. O desenvolvimento da capacidade de simbolização também progride nessa fase por meio da linguagem, da imaginação e da brincadeira em situações cada vez mais diversas. A criança amplia e internaliza cada vez mais seus conhecimentos em relação aos símbolos, signos, imagens e conceitos, mediando sua relação com a realidade e o mundo social.

Em relação ao pensamento, uma das características principais nessa fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação que lhe parece mais relevante, desprezando outros sem qualquer compromisso com estruturas lógicas. Os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1998a) ressaltam que a criança, como todo ser humano, é constituída como sujeito de direitos, pertencendo a uma organização familiar em que está inserida e, conseqüentemente, em uma sociedade. Ela convive com coisas diversas e precisa dessa diversidade em sua formação. Acredita-se que experiências não são simplesmente transferidas para a criança, pois ela tem a capacidade de interar-se com as significações do universo lúdico que a cerca, reconstruindo uma interpretação dos significados de cada brincadeira, brinquedo, jogo ou contos que ouve. Assim, a cultura lúdica é resultado de uma experiência vivida no dia a dia.

O professor, ao se propor ouvir seu educando, também permite que ele se conheça melhor, principalmente quando promove formas variadas no processo de ensinar/aprender: fazendo perguntas, reconhecendo e valorizando os conhecimentos culturais que trazem para a sala de aula, facilitando a transição entre a própria cultura e a cultura escolar. Tal ação se reporta a Freire, que valorizava em seus estudos a realidade do educando, afirmando que quando temos contato com a educação formal por meio de aprendizagens significativas, realmente o sujeito consegue, além de assimilar o conteúdo necessário a sua formação, transformar esses conhecimentos em atitudes que realmente farão diferença no seu cotidiano, melhorando não somente sua realidade, mas também a de outras pessoas. (WINNICOT, 1975).

Durante o brincar a criança apropria-se do contexto no qual está inserida harmonizando-o com sua própria dinâmica. Durante este tempo manipula o brinquedo livremente, relacionando-se com criatividade, utilizando sua imaginação com enorme significância que lhe é peculiar de acordo com a realidade da qual vivencia. (BROUGÈRE, 1997).

Para Kishimoto (2008, p. 23) “[...] o brinquedo, objeto manipulável é o suporte da brincadeira”. Manipulando-o explica o real para a realidade infantil, pois brincando ela desenvolve sua inteligência, sensibilidade e oportuniza que suas potencialidades e afetividade se harmonizem. Todo ser humano pode participar de atividades lúdicas. A criança tem seu primeiro contato com brincadeiras por meio de seus familiares, de forma expressiva e significativa. Entretanto, também pode ser aprendida de forma espontânea, individualmente ou em grupo.

A ludicidade é relevante em qualquer fase da vida, seja na infância, na adolescência ou na idade adulta, e a escola precisa reconhecê-la como fator de desenvolvimento do ser humano que contribui com o processo ensinar/aprender, colabora para uma boa saúde mental, desenvolve processos sociais de comunicação de expressão e construção do conhecimento, explora a criatividade, melhora a autoestima, entre outras ações pertinentes à tarefa de educar. É fundamental que o professor, de todas as disciplinas, seja o mediador de todo processo, planejando suas aulas com metodologias que estimulem o seu educando com atividades lúdicas, valorizando o contexto em estudo.

Ao brincar, a criança se envolve com as ações realizadas frente ao seu brinquedo e desperta a criatividade e o significado simbólico, pois é no mundo da imaginação e do faz-de-conta que vivenciam simulações simbólicas e abstratas. Estudos apontam que tais ações ficam esquecidas, não sendo reconhecidas e valorizadas pelos próprios professores. O brinquedo, além de ter uma função lúdica, também possui um valor simbólico, pois se torna fonte de imagens que fazem parte da cultura da criança, em que o criar, recriar ou transformar suas próprias significações são aspectos que compõem culturas e aprendizagens.

A ludicidade pode ser caracterizada pela sensação de prazer e alegria e deve ser utilizada como método de aprendizagem na medida em que possibilita a construção de socialização do educando e seu desenvolvimento pessoal. A inclusão de jogos, brincadeiras e brinquedos na práxis pedagógica enriquecerão as atividades que eficazmente contribuirão para um processo ensinar/aprender mais significativo, não somente para a criança, mas para todo Ser, tornando o trabalho pedagógico mais rico e abrangente.

3.4 A LUDICIDADE EM CONTEXTO DIVERSIFICADO

Brincar faz parte da natureza de qualquer criança, esteja onde estiver, entretanto a forma de ela se relacionar com os aspectos lúdicos poderão diferenciar-se particularmente em determinados contextos pela relação atribuída ao objeto.

Desde o nascimento, as crianças se relacionam com o ambiente físico e social no qual estão inseridas: um mundo de objetos, relações e sentimentos que, pouco a pouco, vai-se ampliando e que elas procuram todo o tempo, compreender. Nesse esforço, constroem conhecimentos sobre a realidade e podem se perceber como Ser único entre outras pessoas. Nesse sentido, pode-se afirmar que toda criança, independentemente de suas características físicas, produz seu lugar na infância, mas de acordo com sua cultura e aspectos peculiares de seu contexto. (SARMENTO, 2009).

A criança, quando brinca, consegue assimilar o mundo como o entende e o vê, atribuindo um significado que ela mesma lhe atribui. Nesse sentido, a ludicidade, presente em todas as culturas, é considerada fundamental também para a saúde física, emocional e intelectual. As brincadeiras e os jogos incentivam inúmeras áreas do desenvolvimento humano incluindo a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando melhor o cidadão para que seja capaz de enfrentar desafios e participar na construção de uma sociedade mais justa. (PIAGET, 1988).

O conceito de infância varia de culturas e classes, fato que ocasiona expectativas quanto ao desenvolvimento infantil, pois existe unanimidade quanto ao reconhecimento da importância do meio para esse desenvolvimento.

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância compreendidas como significações e formas de ação social específica que estrutura as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (BORBA, 2006, p. 39).

O brincar é tão relevante nos primeiros anos de vida como durante todo seu percurso, pois se torna uma experiência cultural na medida em que a criança se relaciona com seus pares no contexto onde vivem. Convém afirmar que uma das principais ações necessárias para a revitalização desses conhecimentos lúdicos, é registrar a manifestação do amplo código

social, por meio do qual acontece o desenvolvimento das crianças oriundas das comunidades indígenas, pantaneira, ribeirinha, da zona urbana e da zona rural.

Pelo exposto, acreditamos que uma das causas da dificuldade de aprendizagem das crianças oriundas desses contextos é a falta de conhecimento, de alguns professores, desse universo único e diversificado onde seus educandos estão inseridos. Uma localidade cujas brincadeiras são vivenciadas no campo, os brinquedos que produzem com couro e os contos que ouvem em volta da fogueira, à noite, contados pelos mais velhos são fatores que precisam ser valorizados pela escola, pois uma aprendizagem com efeitos de sentido necessita basicamente partir dos conhecimentos que trazem do seu contexto.

Atitudes coerentes a uma prática pedagógica transformadora do professor são necessárias para que, na instituição escolar, as crianças possam, em situação de interação, estando sozinhas ou em grupo, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos. (PERRENOUD, 2000).

É necessária uma atitude interdisciplinar para que o professor esteja em constante busca de alternativas para conhecer mais e melhor, para isso:

[...] atitude de *espera* perante atos não-consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de *desafio* diante do novo, desafio de *redimensionar* o velho; atitude de *envolvimento* e *comprometimento* com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de *compromisso* de construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade*, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 1991, p.13-14).

O professor deve conhecer e considerar as particularidades de seus alunos, de acordo com os aspectos de seu desenvolvimento e cultura, levando em consideração a diversidade de hábitos, conhecimentos, costumes, valores, crenças, dentre outros fatores relevantes. Conseqüentemente, tais fatores contribuirão, no dia a dia, na prática escolar quando forem selecionados os conteúdos a serem ministrados, na organização do ambiente da sala de aula, na disponibilidade de recursos didático e pedagógicos variados. Isso tornará possível uma articulação entre ambiente escolar e aprendizagem, e, a partir dela, todas as ações poderão favorecer o processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e assimilar novos conhecimentos no repertório de significados, propiciando sua utilização na compreensão

orgânica dos fenômenos e no entendimento do fazer e da prática, considerando suas singularidades.

3.4.1 Infância indígena e o contexto escolar

Desde que nasce a criança indígena está estritamente vinculada a todos os membros da família. Os Terena recebem, em sua formação social, concepções de respeito aos mais velhos, sabendo que seus ensinamentos serão relevantes para a vida.

A família participa ativamente na educação social e moral da criança indígena. O fazer, o brincar e o viver são ações presentes no cotidiano da infância Terena. A liberdade para a criança indígena é importante, porque através da experiência adquirida por essa liberdade as noções sociais e morais serão construídas ao longo da vida. Mas sempre a liberdade é supervisionada pela mãe ou por outro adulto da família. (BROSTOLIN, 2013, p. 8).

É nos primeiros anos de vida e nas relações sociais que estabelecem que as crianças aprendem componentes básicos de sua comunidade como valores, língua, religião, vínculos familiares, costumes, respeito aos mais velhos, trabalho em coletividade, dentre outros, igualmente relevantes para a formação de sua identidade.

Atuando como Chefe do Núcleo de Vida e Rede Escolar no ano de 1996 a 1997, tivemos a riquíssima oportunidade de conhecer a cultura indígena *in loco* e as particularidades desse contexto em sua forma física e cultural. O comportamento da criança indígena é peculiar, geralmente elas não falam alto; quando adentramos em uma escola da aldeia, dificilmente escutamos barulhos ou conversas, isso porque os alunos fazem suas atividades bem quietos, não por imposição de silêncio dos professores, mas é uma característica da própria cultura. Observei durante as visitas nas aldeias que as crianças respeitam os mais velhos, chamados de anciãos, pois elas sabem que são respeitadas por todos na aldeia e que também precisam respeitá-los.

As crianças dentro da aldeia têm liberdade, vivem uma tolerância quase sem limites e punições quase não acontecem. Sua criação e educação não é responsabilidade apenas dos pais, mas de toda a comunidade. A criança possui um papel relevante dentro de sua comunidade e reconhecer isso é assumir que ela é um ser ativo na organização das relações que se constroem, tornando-se parte integrante de sua cultura a partir de brincadeiras, jogos,

afazeres domésticos, dentre outras atividades prazerosas para ela. Assim, “elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades”. (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Assevera Kishimoto (1993) que atirar o arco e a flecha não é uma brincadeira para caçar. Imitar animais é comportamento tanto de adulto como de criança; ambos também brincam e trabalham para sua subsistência. Os componentes descritos nos jogos infantis não passam de forma de conduta de toda a tribo. O significado dos jogos indígenas é distinto de outras culturas nas quais as crianças destacam-se do mundo adulto.

A compreensão dos jogos dos tempos passados exige muitas vezes, o auxílio da visão antropológica. Ela é imprescindível quando se deseja discriminar o jogo em diferentes culturas. Comportamentos considerados como lúdicos aparecem com significados distintos em cada cultura. Se para a criança européia a boneca significa um brinquedo, um objeto, suporte de brincadeira, para certas populações indígenas tem sentido de símbolo religioso. (KISHIMOTO, 1993, p. 63)

A autora esclarece que meninos indígenas brincavam, desde a tenra idade, com arcos, flechas, tacapes, mas o divertimento natural era imitar gente grande caçando pequenos animais e tentando pescar. O primeiro brinquedo, o chocalho, é geralmente confeccionado com casca de frutas ou unhas de animais. Logo que engatinha, a criança brinca no chão com pedrinhas ou pedacinhos de madeira, cava a areia, brinca com terra e se diverte com insetos e bichos.

A cultura lúdica indígena foi marcada essencialmente pela influência do folclore por meio de contos, lendas e histórias passadas de pai para filho. Os animais, presentes na cultura indígena, eram figuras mágicas que estavam presentes em muitos rituais religiosos de algumas etnias. Era comum as mães utilizarem o barro cozido para confeccionar brinquedos que representavam animais. Esse hábito permaneceu na cultura lúdica indígena ao longo do tempo, demonstrado em figuras esculpidas para brinquedos na forma de macacos, besouros, tartarugas, lagartixas, carrinhos, reproduções de suas casas, dentre outros. (KISHIMOTO, 1993).

Grande parte das brincadeiras está representada no dia a dia, principalmente nas atividades realizadas pelos pais, ou seja, no aprender fazendo. Outras atividades significativas seria a perseguição de animais com seus arcos e flechas, os banhos nos rios e cachoeiras ou nas atividades que acontecem nas plantações ou nos rituais. Acreditamos que o lúdico no contexto indígena está intimamente ligado à aprendizagem das práticas culturais de sua aldeia. Existe uma relação que ocorre na natureza para se divertir e ao mesmo tempo aprender, e os

aspectos lúdicos colaboram o aprendizado de regras sociais e isso acontece de maneira natural e com simplicidade.

A confecção de brinquedos é uma etapa de muita integração e aprendizagem entre as crianças. Nesta atividade, elas despertam a sua criatividade, imaginação e percepção do ambiente no qual estão inseridas. Os brinquedos construídos e utilizados nas brincadeiras variam de acordo com as matérias-primas encontradas no meio-ambiente em que esses grupos vivem, sendo os brinquedos mais comuns feitos de fio de palha, sementes e barro, entre outros. (CALDERARO, 2009, p. 3).

A natureza é o principal elemento propulsor que oferece recursos naturais do meio ambiente como: sementes, folhas, frutos, cabaças, pedaços de paus, terra, fios, argila, dentre outros que são utilizados nas brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos criativamente inventados pelas crianças indígenas.

O contato com o não-índio tem provocado mudanças nas formas e nos objetos utilizados pelas crianças indígenas para brincarem. A entrada de objetos industrializados nas aldeias tem colocado em risco o acervo lúdico existente naquele universo. Mas lidar com essa realidade é mais um dos desafios que os povos indígenas têm para manter viva a identidade étnica e cultural, abrindo caminhos que possibilitem pelo menos uma convivência intercultural, em que aspectos fundamentais da formação da criança e da construção da sua identidade sejam resguardados.

Outro aspecto da ludicidade indígena que se faz muito presente é a imitação. Brincando de fazer comida e cuidar de bebês, as meninas indígenas aprendem sobre o universo feminino e suas atribuições diárias, respeitando a divisão social do trabalho na aldeia. Neste particular destaca-se, segundo Myasaki (2003) que as principais atividades do universo feminino a serem aprendidas pelas meninas são: plantação, colheita e conservação da roça, transporte de lenha e preparo dos alimentos, confecção de cestarias, preparação de bebidas fermentadas, fiação do algodão, confecção de redes, cerâmica e educação das crianças. É nesse contexto que a menina se prepara para a vida adulta. (CALDERARO, 2009, p. 4)

As atividades lúdicas dentro da aldeia permitem à criança formar o conceito de sua função que deverá desenvolver futuramente,

Os meninos, por sua vez, nas brincadeiras desenvolvem atividades importantes para o sustento da família. O universo masculino é contextualizado nas brincadeiras através das seguintes ações; preparo para o terreno para o plantio, confecção de arco e flecha, caça, pesca, construção de casas, defesa geral da comunidade. (CALDERARO, 2009, p. 4).

A criança, em seu contexto, transforma o objeto em suporte lúdico ao dar-lhe significação no ato da brincadeira, pois ele possibilitará trabalhar com imagens e símbolos. O brinquedo, na esfera da brincadeira e do jogo, não deverá ser visto e compreendido como um simples divertimento, mas como um meio pelo qual o sujeito que brinca lida com a cultura do grupo ao qual pertence.

O espaço das práticas lúdicas como espaço de socialização possibilita a criança manipular imagens para lidar com emoções e situações que lhe possibilitem situar-se significativamente no mundo do qual faz parte. A brincadeira tem sua função na socialização das crianças quando permite que ela se aproprie dos símbolos culturais da sociedade na qual está inserida. Ao brincar a criança confronta-se com a cultura, apropriando-se dela e transformando-a, além de buscar saídas para situações que em ambientes reais ela encontraria dificuldades. (BROUGÈRE, 1997).

A criança indígena, nos primeiros anos de vida, possui contato intenso com a mãe e a avó materna que lhes dedicam atenção e carinho. Com o tempo, começa a se relacionar com outros membros da família e, posteriormente, da comunidade, participando da rotina: dando recados, trocando alimentos, cuidando dos animais e da plantação. Esse aprendizado acontece diariamente, o que ocasiona a elaboração de novos saberes. O contato com a comunidade é constante, onde todos sentem-se responsáveis pela educação da criança e toda criança sabe que precisa respeitar os mais velhos.

A população encontrada nas aldeias do município de Aquidauana é basicamente Terena, e as brincadeiras para as crianças nessas sociedades é algo que auxilia o processo de maturação e desenvolvimento, promovendo processos de socialização e descoberta de mundo.

As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade permissiva e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articulados com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo. (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

É necessário, antes de estudarmos uma sociedade, entendermos a criança, pois ele se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios. Os professores indígenas devem e precisam tomar consciência de como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir na aprendizagem da criança. Mas para isso se faz necessário saber o

significado do brincar dentro da cultura indígena, isso significa primeiramente realizar uma leitura do ato de brincar.

Educar, em qualquer contexto, não pode se limitar a transmitir conhecimentos, mas auxiliar o Ser a ter consciência de si, do outro e da sociedade. A escola precisa mudar e ter iniciativa, e os professores precisam ser sensibilizados da relevância que o lúdico tem no desenvolvimento integral da criança. É preciso analisar e descrever como ocorre tal atividade no dia a dia da aldeia. Acredita-se que o educador, ao repensar sua prática pedagógica, atribuindo valor aos conhecimentos prévios de seus educandos poderá reconstruir inclusive o seu saber.

A realidade, como se apresenta hoje na maioria das aldeias, é de uma escola que nada tem de diferenciada, e sim de modeladora e uniformizadora. As escolas situadas nas aldeias indígenas seguem programas estabelecidos para a educação básica em geral. Se tais programas já são deficitários para as crianças da própria sociedade nacional envolvente, quanto mais para uma etnia diferenciada em que seus problemas ficam à margem. O modelo de educação escolar oferecido, ainda se centra na aculturação. (BROSTOLIN, 2003, p. 98).

A escola precisa considerar as peculiaridades do contexto, e isso significa rever seu currículo, seu Projeto Político Pedagógico e as práxis pedagógicas utilizadas pelos docentes. Considerar o universo diversificado significa ao próprio sistema de ensino rever suas políticas voltadas a essas comunidades e elaborar, em conjunto com a comunidade escolar, novos caminhos que respeitem e valorizem a cultura.

Na sociedade indígena o cuidado com o outro se aprende e acontece a todo o momento, não existe um lugar específico, pois acontece em casa, na roça, nas brincadeiras, à beira do rio, no caminho para a escola, nas casas dos amigos e parentes, enfim, em todo lugar, durante todo momento a educação indígena está presente.

Quanto a isso, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998b) destaca:

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de um política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais

conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (p. 23).

Conforme a criança vai se apropriando dos conhecimentos que lhe são necessários para a sobrevivência dentro da aldeia, vem o momento de se apropriar de novas aprendizagens e conhecimentos, com uma nova linguagem e códigos, contando com a presença de uma figura importante: o professor.

Destaca-se a relevância de considerar e valorizar os conhecimentos que as crianças trazem para o ambiente escolar. O professor precisa conhecer e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, pois observamos que o comportamento da criança indígena é diferente da criança não índia, pois ela segue, a partir de sua casa, regras e conceitos por ela concebidos e isso acaba refletindo na escola. Geralmente são crianças tímidas, muitas vezes só se comunicam entre si, principalmente se estiver uma pessoa estranha ao seu convívio dentro da sala de aula. Em algumas comunidades onde os pais são falantes, as crianças se comunicam na maior parte do tempo em língua terena; já nas comunidades onde isso não acontece, os alunos também falam somente a língua portuguesa.

Sabe-se que a comunidade possui um valor inestimável em todo processo educacional, pois acredita que não existem caminhos isolados, tudo precisa ser discutido e avaliado por todos os envolvidos no processo. Isso inclui a comunidade como um todo, mesmo para aqueles que não pertencem à comunidade escolar.

Atualmente existe um curso de graduação para formação de professores indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Aquidauana, em áreas específicas do conhecimento. Mas existe a possibilidade de implantação de curso que atenda os educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acredita-se que eles possuem a função de ser o mediador das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola.

Tais relações englobam a valorização da cultura e, conseqüentemente, contribuem no processo de ensino-aprendizagem ao ser significativo para o educando. Basta que estejamos dispostos a trazer para dentro de nós a realidade observada, para assim poder pensá-la e interpretá-la. É brincando que as crianças descobrem o que as rodeia, começando, assim, a relacionar-se com a vida, percebendo os objetos e o espaço que seu corpo ocupa no mundo em que vivem. Pensar essa criança como Ser social, a partir dessa vivência, da sua cultura, do seu modo de ver e sentir o mundo ao seu redor, nos faz pensar que seria impossível se não pudermos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é

ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam na sociedade em que vivem. (WELFORT, 1996).

Ao trabalhar com a ludicidade como fio condutor, as ações na escola se revestem de sentido e significado, pois as brincadeiras, os jogos e os brinquedos estão centrados na busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar. Na concepção de Merleau-Ponty (2006), é necessário que reaprendamos a ver o mundo, pois existem muitas coisas para se ver e dizer.

3.4.2 Infância pantaneira e o contexto escolar

Os relatos do dia-a-dia da criança da região do pantanal, antes de ingressar na escola, é diferente, pois ela acorda cedo ajuda seus pais na “lida”, como chamam o trabalho, tirando leite das vacas, brincando de cavalinho em troncos, brincando de casinha, confeccionando boneca de pano, se reunindo em roda à noite, para escutar “causos” dos mais velhos, dentre outras formas de divertir. (FERREIRA; ROJAS, 2013b, p. 8).

As primeiras histórias são contadas oralmente às crianças pelas mães, pais e avós. Na região pantaneira, segundo relatos dos moradores, é comum à noite a presença das “rodas de histórias” com a família e os vizinhos, em que os mais velhos são sempre responsáveis pelos relatos dos “causos” mais instigantes, os quais envolvem bichos da fauna local e mistérios que nunca foram desvendados. Tais contadores são considerados autodidatas, pois mesmo sem nunca terem sido preparados formalmente para serem contadores de histórias, conseguem encantar e prender a atenção de todos.

Para Merleau-Ponty (1990), a criança se comunica com o outro, primeiramente por meio da relação que estabelece com sua família, especialmente com a mãe e outros adultos, que são os responsáveis por apresentar-lhe o mundo e, dessa relação inicia-se a vivência de tempo e espaço.

Observamos que os meninos ficam fascinados na laçada do “boi” feito de madeira, treinam insistentemente, e a maioria afirma que sonha em participar dos torneios promovidos na região (em Aquidauana tem “Clube do Laço”, frequentado por muitos peões que formam equipes representando a fazenda em que prestam serviço) e em nível nacional.

Quando conversamos com os pantaneiros, geralmente pais de alunos, percebemos uma relação muito estreita com os elementos da natureza que cercam a vida de quem reside no Pantanal e respeitá-la faz parte de um dos primeiros aprendizados.

Segundo a diretora das Escolas Pantaneiras, no ano de 2012, que as administrou por três anos, e foi criada na região do Pantanal, a grande dificuldade da maioria dos educandos

matriculados nos seis Núcleos Educacionais – localizados em algumas fazendas – é a falta de articulação da prática dos professores com a realidade dos alunos. Em seu relato, a diretora expôs a dificuldade de os educadores, uma vez que todos são oriundos da sede do Município de Aquidauana-MS, valorizarem os conhecimentos que os educandos trazem do seu convívio familiar. A maioria utiliza somente o material que é adotado em escolas da cidade e acabam abandonando os materiais disponibilizados pelo “Projeto da Escola Ativa” que, em sua opinião, retrata melhor a condição atual do pantaneiro. Destaca que um dos maiores desafios a ser vencido é a conscientização desses educadores no sentido de adaptarem sua prática pedagógica com o objetivo de atender as reais necessidades dos seus alunos.

Ortega e Rosseti (2000) reforçam que a utilização do brincar na escola permitirá uma articulação entre os processos de ensino e exigirá uma postura mais ativa do professor. Conseqüentemente, o brincar livre e espontâneo no currículo educacional e também nos projetos pedagógicos das instituições educativas é um processo de transformação política e social em que os educandos são considerados cidadãos, sujeitos históricos e sociopolíticos, que participam e transformam a realidade em que vivem.

Observa-se que a criança pantaneira possui uma relação familiar bem entrosada, principalmente com sua mãe, que geralmente toma conta da casa, enquanto o pai vai tomar conta dos afazeres da fazenda. É relevante o levantamento das suas experiências e vivências no espaço em que vive como os jogos, brincadeiras, brinquedos e os “causos”, ressaltando que a visão de mundo que possui está presente em todas essas ações.

Oliveira (2006) destaca que as atividades lúdicas são a própria essência da infância, pois brincar é uma necessidade básica, por brincando ela desenvolve aspectos relevantes relacionados a emoção, afetividade, sociabilidade, cognição, oralidade, expressão corporal, além de aprimorar e elaborar novos saberes.

A grande questão que nos envolve é a contribuição da ludicidade para o contexto escolar, uma vez que nos Núcleos de Educação Pantaneiros não existem Educação Infantil, as crianças até cinco anos de idade estão sob a responsabilidade exclusiva de suas famílias, e as brincadeiras se baseiam na reprodução da vida que levam neste universo único e diversificado. A partir desses fatos, alguns questionamentos surgem: como está sendo realizada a função do brincar nessas instituições? Estariam os professores valorizando os conhecimentos de vida de seus educandos nas brincadeiras? Quais são as concepções do brincar que esses profissionais possuem?

Podemos citar como exemplos a “lida”, termo utilizado pelo pantaneiro para denominar o trabalho na roça, considerado por muitas crianças como uma forma de

brincadeira: tirar leite das vacas no mangueiro; separar bezerros no final da tarde, brincar de laçar bezerro; tocar o gado, lavar roupa no rio, cortar lenha; fazer boneca de pano e cavalinho de pau; dentre outros. Outro fato a ser destacado está relacionado ao tempo de quem mora no pantanal, lá as pessoas dormem cedo para acordarem ao raiar do dia, mas a família que possui crianças na escola precisa acordar as 3h;30min, pois o ônibus começa a transportá-las a partir das 4h para chegarem a escola as 7h.

Devido as longas horas que passam dentro do transporte escolar, algumas crianças chegam cansadas, com sono e também com fome. Mas trazem consigo grande conhecimento de seu contexto, quando conversamos com elas percebemos a riqueza de saberes de seu contexto, e a escola na maioria das vezes não os valoriza, e não consideram as dificuldades que assolam a permanência delas neste ambiente. O retorno delas para seus lares chega a ser concretizado até as 15h, horário em que vão almoçar, permanecendo somente com o lanche oferecido durante o recreio. Constatamos a urgência de ações diferenciadas para que a permanência desses educandos seja feita de modo a atender suas necessidades básicas.

3.4.3 Infância ribeirinha e o contexto escolar

Ao analisarmos a criança como ser ativo do seu desenvolvimento, não se devem esquecer suas características peculiares, principalmente relacionadas ao ambiente em que estão inseridas. Isso significa considerar todas as variáveis que podem influenciar os aspectos lúdicos que envolvem as relações com familiares e também com seus pares.

Na região, lócus desta pesquisa, diferente de outras regiões ribeirinhas, os alunos têm fácil acesso a escola, embora alguns residam em distâncias consideráveis. Porém, geralmente o que constatamos são dificuldades enfrentadas pelas crianças ribeirinhas em relação ao transporte, pois a maior parte das instituições fica distante e os alunos precisam acordar muito cedo para pegar um ônibus que nem sempre está em boas condições de viagem.

Em consequência desses fatos, geralmente, as crianças pertencentes a esta comunidade sofrem uma interferência negativa em seu processo de ensino-aprendizagem, pois geralmente chegam à escola exaustas, com fome, o que pode provocar a falta de concentração para desenvolver as atividades propostas. Uma das consequências constatadas pelas conversas com os ribeirinhos é a escolaridade baixa: a maioria é considerada analfabeta. São poucos os ribeirinhos que frequentaram a escola até o 5º ano do Ensino Fundamental, devido às dificuldades vivenciadas em seu dia a dia.

A criança ribeirinha também estabelece uma relação com esse universo e é um desafio desvelar o seu contexto lúdico que acreditamos estar intrinsecamente ligado aos mitos, lendas e brincadeiras que se originam da água e das riquezas naturais que a cercam. Entender o que representa para ela esses elementos nos fará compreender seu universo lúdico e sua própria cultura. (FERREIRA; ROJAS, 2013,b).

É relevante que a escola seja capaz de valorizar o conhecimento que a criança ribeirinha traz consigo, pois ele é carregado de grande significado. Essa criança possui o poder criativo e simbólico, o que a torna capaz de transformar sua realidade, uma vez que ela estabelece uma relação com esse universo e é um desafio desvelar todos os aspectos que o cercam.

Pela convivência com o rio e o serrado, a criança ribeirinha estabelece uma relação de intimidade com a natureza, deixando fluir em suas brincadeiras todo o imaginário que essa relação proporciona, ou seja, uma relação mítica. “A relação mítica do homem com a natureza e com o mundo, está no fato de que o homem é movido pelas crenças, independente do meio cultural em que vive, e estas crenças estão no seu imaginário e fazem parte do mundo concreto. [...]” (CARVALHO, 2006, p 3).

Ao observarmos o brincar dessas crianças, nas visitas que realizamos na comunidade, periodicamente para desenvolver projetos, percebemos a forma íntima com que se relacionam com a natureza, uma relação de pertencimento, permeada pela ludicidade e pelo imaginário, num ambiente de liberdade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) nos mostraram que há possibilidades de construir políticas públicas para educação ribeirinha, reconhecendo a existência e aspectos singulares da vida da população que habita as margens de rios. As Diretrizes possibilitam, também, a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos da instituição de ensino vinculada a sua realidade.

A cultura do ribeirinho se constrói em torno das águas dos rios por precisar dele para sobreviver. Ele vive uma relação de lealdade com o rio e conhece todos os seus perigos e segredos.

Por viver no meio de um grande labirinto aquático, formado por rios, furos e igarapés, o ribeirinho vive simplesmente a dimensão desse universo. Ele sabe que essas águas nem sempre são calma e generosidade, ele conhece muito bem o caráter ambivalente que nela se encontra. Às vezes são calmas, tranquilas, outras vezes são revoltadas, que podem ser até trágicas, causando destruição, morte e medo. (CARVALHO, 2006, p. 4).

Compreendemos que as águas nem sempre são calmas, e que podem mudar de situação conforme a natureza. O ribeirinho entende essas águas e conhece cada pedaço do rio. Sempre sabe o lugar onde é raso ou fundo, os lugares perigosos onde as águas são mais turvas e agitadas. A região de Aquidauana/MS anualmente é vítima de enchentes que prejudicam uma grande parte da população que vive às margens do rio. As águas sobem rapidamente devido à grande quantidade de chuva em sua cabeceira e, conseqüentemente, inúmeras famílias são obrigadas a abandonarem suas casas.

Os ribeirinhos possuem uma cultura bem diversificada, principalmente as crianças que gostam de brincar às margens do rio, pescar com vara de bambu, linha, anzol e as mais diversas iscas (minhoca, jenipapo, missô²⁰, milho, etc). A maioria das crianças ribeirinhas tem uma seva²¹, onde realizam sua pescaria. Algumas são tão hábeis que conseguem uma boa quantidade de peixes, o que colabora com o orçamento e a sobrevivência da família.

O conceito sobre o rio, as técnicas de pescar, as crenças, enfim, a cultura da comunidade ribeirinha são passadas de pai para filho através de gerações. Sua sobrevivência nem sempre é satisfatória, pois na época das cheias nos rios os ribeirinhos ficam em uma situação precária. Os peixes desaparecem e as águas do rio ficam sujas, sujeitando a comunidade ribeirinha a situações muito difíceis de sobrevivência. Mas a época em que a pesca é satisfatória é quando as águas do rio ficam limpas e baixas. Com isso os ribeirinhos conseguem pescar mais e vender seu pescado, conseguindo um bom dinheiro para a sobrevivência de suas famílias. Esse período dura somente oito meses, pois de novembro a março a pesca é proibida devido ao fenômeno natural conhecido por 'piracema', em que os peixes se reproduzem. (CARVALHO, 2006).

Durante a piracema, os ribeirinhos recebem um auxílio do governo estadual denominado 'seguro desemprego' no valor de um salário mínimo, para cada família. Com esse auxílio, as famílias ribeirinhas tentam sobreviver durante os quatro meses em que aguardam a reabertura da pesca.

Segundo Carneiro et. al (2008), as mulheres dos ribeirinhos são conhecidas como pescadoras e trabalham da mesma forma que os homens, além de cuidar da casa e dos filhos. As crianças, por sua vez, estão sempre envolvidas nas atividades dos pais e é comum observarmos, nas comunidades onde desenvolvemos atividades, que elas estão sempre à beira

²⁰ Mistura feita por japoneses e utilizada como isca.

²¹ Pequeno porto onde são jogados para os peixes os mais variados tipos de comida como milho, ração, dentre outros. Acredita-se que os peixes acostumam se alimentar naquele local e, assim, fica fácil de serem fisgados.

dos rios quer brincando com seus pares, tomando banho, andando de canoa ou pescando com suas varas e iscas as quais manuseiam perfeitamente.

Embora os brinquedos mais sofisticados estejam presentes nos lares, percebemos que as crianças gostam mesmo é de se sentirem livres, pois têm um contato direto com a natureza. Sobem em árvore em busca de frutas, brincam de pião, jogam bola, inventam brincadeiras. A maioria vive de pé no chão, correndo para todos os lugares. Alguns auxiliam, inclusive, a limparem os peixes.

Ser morador – conhecido como ribeirinho – de uma região onde os rios são as principais fontes de renda, nos leva a refletir sobre a forma como essas pessoas vivem e sobrevivem frente a grandes particularidades. Sua cultura é diferenciada porque vivenciam uma realidade diferente. Ao longo dos rios da região como o Aquidauana, Miranda, Rio Negro, dentre outros, vivem muitas pessoas que tiram sua sobrevivência deles. (FERREIRA; ROJAS, 2013b).

É dos rios que essas pessoas tiram os elementos necessários a sua sobrevivência e subsistência e estabelecem uma relação estreita com a natureza que as cerca mediada por suas crenças e seus mitos, constituindo sua cultura. A criança ribeirinha também estabelece uma relação com esse universo e é um desafio desvelar o seu contexto lúdico, que acreditamos estar intrinsecamente ligado aos mitos, lendas e brincadeiras que se originam da água e das riquezas naturais que a cercam. Entender o que representa para ela esses elementos nos fará compreender seu universo lúdico e sua própria cultura.

Segundo Carvalho (2006, p. 5): “A relação mítica do homem com a natureza e com o mundo está no fato de que o homem é movido pelas crenças, independente do meio cultural em que vive, e essas crenças estão no seu imaginário e fazem parte do mundo concreto [...]”. É relevante que a escola seja capaz de valorizar as vivências que a criança traz consigo, pois elas são carregadas de grande significado.

3.4.4 Infância da zona rural e o contexto escolar

Na zona rural geralmente as crianças andam a cavalo, pescam, tomam banho de rio, cachoeira, frequentam as festas da comunidade, bailes, rodeios, torneios esportivos, dentre outras atividades, que consideram prazerosas e simplesmente rotina nesse ambiente misturado.

A ludicidade precisa ter seu tempo e espaço garantidos quando considerados em real sentido. Sua relevância passou a ter destaque no interior das instituições de ensino, sustentadas pelas políticas públicas como proposta em referências para a educação nacional como contempla o RCNEI (1998a):

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical. (BRASIL, 1998^a, v. 3, p. 72).

As brincadeiras e jogos, atividades lúdicas, configuram no espaço escolar um desafio gratificante em contraponto à aprendizagem penosa e árdua à qual a criança era submetida nos métodos e metodologias tradicionais. A educação lúdica se faz num novo caminho para a prática pedagógica escolar, auxiliando o professor nas suas condições de trabalho, oportunizando a interação com o objeto de conhecimento por meio da atividade prazerosa.

Na especificidade do contexto das escolas do campo, o entorno pode favorecer um contato mais próximo e real com a natureza, propiciando o sentimento de prazer que as atividades lúdicas despertam. Nesse sentido, a antropologia favorece o conhecimento e o entendimento da diversidade das infâncias ao demonstrar as práticas culturais em diferentes contextos como as brincadeiras, músicas, valores, histórias, mitos, significados, dentre outros aspectos.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p.15).

Embora tenhamos um vasto conhecimento referencial sobre todos os aspectos da infância, ainda temos a dificuldade de entendermos as diferenças que elas nos apresentam em

diferentes contextos. Todas são iguais geneticamente, mas diferentes em suas especificidades, principalmente por conviverem em contextos diferenciados.

É relevante compreendermos que nenhuma atividade lúdica oferece propostas e conhecimentos prontos. A sua utilização deve ser combinada com outras estratégias didáticas e o mais importante é o professor ter consciência da necessidade de avaliar sua eficácia a partir dos objetivos propostos.

Destaca-se em sua cultura o “homem do campo”, que tem suas particularidades, faz previsões do tempo, aprecia a música sertaneja, a moda de viola, participa de bailes (onde a comunidade aproveita para se integrar), respeita a natureza, pois tem consciência que dela depende sua sobrevivência. E, conseqüentemente, a criança internaliza esses costumes.

É comum as crianças andarem a cavalo, brincarem nos quintais, subirem em árvores, colherem frutas, colherem ovos dos ninhos, tomarem banho nos córregos, a natureza é um elemento marcante nas atividades lúdicas. O trabalho na lavoura, auxiliando os pais, também é encarado como uma atividade divertida para alguns, pois sabem que desse esforço depende sua sobrevivência.

Com o objetivo de atender as especificidades do campo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, estabeleceu a desvinculação da escola da zona rural dos meios e modelos escolares urbanos. O Art. 28 preconiza:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário; escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
- III- Adequação à natureza do trabalho

Tal proposta destaca que, na oferta para a população rural, os sistemas de ensino deverão realizar as adaptações necessárias às peculiaridades do contexto rural de cada região especificamente. Isso significa também repensar políticas que contemplem inúmeros aspectos como: revisão da estrutura curricular, formação de professores, adequação dos ambientes escolares, rotinas e características dos sujeitos que ali residem. Entretanto, a realidade da escola, locus deste estudo, localizada na zona rural tem o seu calendário igual à escola da zona urbana e demais instituições pertencentes ao sistema municipal de educação.

Outro desafio a ser vencido é quanto à adequação dos prédios escolares para atender a Educação Infantil, pois embora seja um direito da criança, não existem vagas disponibilizadas para 0 a 3 anos, somente para a Pré-Escola (4 e 5 anos).

Por esse motivo, vários governantes fazem a opção de transportar os educandos para que se concentrem em determinado espaço, o que ocasiona as salas multisseriadas, onde um único professor atende vários anos juntos. Tal atitude tem gerado diversos problemas, principalmente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Em alguns casos, esses alunos acabam sendo transportados para a escola urbana, retirando-os completamente do seu contexto. Além disso, existe o problema de serem transportados em veículos precários com rotas longas e superlotação, o que contribui para a evasão. (MACHADO, 2008).

Piaget (1988) destaca que o ensino em todos os níveis da educação é fundamental para o educando. A aprendizagem surge justamente na troca, na interação do fazer, do pensar, do agir e reagir em situações que lhe são postas pelo próprio professor. Este passa também a desempenhar, na maioria das vezes, a função de diretor e coordenador, considerando que as secretarias nem sempre estão dispostas ou possuem transporte para visitarem regularmente as instituições de ensino.

É fundamental políticas específicas para a educação da zona rural as quais qualifiquem adequadamente os profissionais envolvidos com remuneração digna, incentivando-os a inserir-se na comunidade em que atuam e, assim, desenvolver um trabalho que favoreça a autonomia e a criatividade do educando. Sem esquecer a infra estrutura adequada à execução das atividades que lhes serão propostas. (MACHADO, 2008).

3.4.5 Infância da zona urbana e seu contexto escolar

Crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem marcadas pelas contradições das sociedades que fazem parte de seu contexto. Por esse motivo constituem um grupo e suas brincadeiras são fruto dessa convivência. (KRAMER, 2007).

A zona urbana é caracterizada por seu desenvolvimento, progresso e inúmeros problemas sociais, dentre eles as classes sociais, considerando o espaço ocupado por elas. Percebe-se que mesmo distintas as diferenças de classes sociais não interferem na ação do brincar pela criança. O que vai ser diferenciado está relacionado aos recursos como brinquedos e acesso as tecnologias como: computadores, tabletes, celulares (com inúmeros recursos), iped, dentre outros.

Para Muller (2007, p. 3) a infância pode assim ser explicada “[...] pobres e ricos há entre outras, esta diferença: na hora de brincar, uns brincam com o que desejam brincar e os

outros, brincam com o que tem e principalmente com o que não tem”. Assim, a realidade de cada criança também se torna distinta em um mesmo espaço.

Grande parte das crianças que vivem na zona urbana estão inseridas nas instituições de educação infantil. Além de ser um direito como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394, de 1996 (LDB), existe também a necessidade de as mães trabalharem para ajudar no sustento da casa. Segundo Borba (2006, p. 39) “[...] na zona urbana, a criança ingressa na educação infantil e tem mais oportunidades de concluir o ensino superior. Isso ainda não faz parte da realidade da grande maioria dos sujeitos do campo.” Isto porque a criança desde a mais tenra idade já está sendo cuidada e educada, ou seja, já está tendo a oportunidade de desenvolver-se integralmente. Por este motivo a ludicidade é aspecto essencial nesse processo.

Brougère (2005) discute o uso de brinquedos pelas crianças, afirmando que ela é capaz de interpretar e dar sentido específico às imagens, mensagens e normas da sociedade. Sua preocupação é reafirmar que a atividade lúdica não pode somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica da instituição de ensino. É relevante considerarmos que ela seja um espaço para as crianças se apropriarem e reelaborarem culturalmente seus saberes.

Sabe-se que a intervenção do professor é necessária para que na instituição de ensino os educandos possam, em situação de interação, individualmente ou coletivamente, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio de expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos. Por isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades de seus alunos, de acordo com a idade, levando em consideração a particularidade de hábitos e costumes. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador entre crianças e os saberes, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens no ensino intercultural.

As comunidades urbanas diferenciam entre si de acordo com sua localização, mas é comum as crianças estarem em creches, onde ficam até 10 horas por dia. Esse aspecto tem feito a família ficar pouco tempo com essa criança sob seus cuidados e a responsabilidade da instituição aumenta em relação ao seu desenvolvimento, pois ela ganhou um espaço, consideravelmente, de permanência maior.

A violência também tem interferido consideravelmente no dia a dia da criança da zona urbana, pois os pais tem receio de deixarem seu filhos livremente nas ruas, como acontecia em épocas passadas, era comum as crianças da vizinhança se reunirem para brincarem. Atualmente é necessário que um adulto os acompanhe. Esse fator tem contribuído para que as

crianças fiquem mais reclusas em suas residências dedicando-se a outras atividades como assistir televisão, jogando vídeo game, manuseando computadores, tablets, celulares e outros recursos tecnológicos disponíveis.

Acreditamos pelo exposto, que a instituição de ensino precisa disponibilizar ambientes e momentos de aprendizagens que enfocam a ludicidade como apoio pedagógico e enriquecimento às atividades do currículo escolar.

Figura 20 - Mandala V Caules - A fenomenologia como fio condutor que dá sustentação adequada à intencionalidade, enquanto fenômeno, que requer um olhar que perceba a essência que se atribuiu ao fato percebido.



Fonte: A autora, 2013.

Com efeito, a natureza dialética do círculo hermenêutico ente explicação e compreensão só são inteligíveis se tivermos em consideração a presença de um terceiro membro que faça a mediação entre a relação entre os dois primeiros: o mundo do discurso que articulado pela “hermenêutica, diria eu, continua a ser a arte de discernir o discurso na obra” (RICOEUR, 1989, p.118)

4 OS CAMINHOS DE PESQUISA: ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE

A metáfora que introduz este capítulo representa na mandala uma diversidade de caules, responsáveis pela sustentação da planta, que aqui representa o alicerce da nossa intencionalidade. Enquanto pesquisadora, buscamos na fenomenologia o fio condutor metodológico que fornece sustentação. Requer um olhar no qual se perceba a essência atribuída ao fato percebido.

Pensar a Fenomenologia como um método de investigação para Husserl (2008), considerado o seu precursor, tem por objetivo apreender o fenômeno, significa a aparição das coisas à consciência. “Como um método de pesquisa, a fenomenologia é uma forma radical de pensar” (MARTINS, 2006, p. 18). Como as coisas do mundo se apresentam à consciência, o autor ressalta que o filósofo pretendeu pesquisar minuciosamente essa aparição no sentido de captar a essência do objeto indo ao encontro das coisas em si mesmas.

É nesse contexto que este estudo tem como objetivo geral compreender como está presente o sentido da diversidade cultural dos originários étnicos da região do Pantanal, determinados pela criança pantaneira, indígena, ribeirinha, da zona rural e da zona urbana nos espaços escolares da região do Pantanal de Aquidauana/MS, na prática do professor no dia a dia de sua sala de aula.

A pesquisa, aqui apresentada, foi desenvolvida desde o ano de 2011, embora sua base teórica já faça parte de nossas atividades acadêmicas há mais vinte anos, época em que assumimos a direção de uma escola localizada na zona rural. A delimitação do universo empírico compreendeu duas instituições de ensino que atendem as comunidades acima mencionadas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, com os sujeitos (professores que ministram aula para os anos iniciais do ensino fundamental) e observação das aulas e recreio de três alunos de cada turma que convivem nas comunidades ribeirinha, pantaneira, indígena, zona rural e zona urbana. Para tal, utilizamos como recurso registro de imagens, obtidas entre os meses de setembro a dezembro de 2012, por meio da participação em pelo menos três dias em cada turma durante a semana, sendo duas em cada período (matutino e vespertino).

Foram reproduzidos parte dos discursos dos sujeitos para a análise ideográfica, contemplando, na íntegra, a pergunta fenomenológica: “Como você trabalha as diferenças culturais em sala de aula?”, pelos caminhos propostos por Bicudo (2000). Optamos pela linha de pesquisa qualitativa, por possuir um caráter exploratório, estimulando os entrevistados a

pensarem livremente sobre o tema pesquisado. Utilizamos a abordagem fenomenológica como método interpretativo, uma vez que a realidade pesquisada é subjetiva, complexa e múltipla. Surgem a partir dessa abordagem percepções e entendimentos que permitiram compreender as características do fenômeno pesquisado.

Para Husserl (1992), ela se ocupa da análise e interpretação dos fenômenos, por isso tem o papel de buscar explicitar a intenção de como o homem dirige sua atenção na percepção que cada ser humano tem ao analisar e entender o objeto que está sendo pensado, ou seja, o envolvimento dotado de uma consciência pensante, uma história e a capacidade de se apreender objetos. Por isso, para a compreensão de um determinado fenômeno, é necessário encontrar a sua essência. É relevante discernirmos que sua concepção sobre "consciência" não é somente razão, mas são todos os atos psíquicos ou vivências intencionais, portanto a consciência dá significados aos objetos. Deve-se entender o fenômeno, pois parte da experiência vivida não busca explicar, mas compreender os fatos. Dessa forma, é primordial e relevante as reflexões sobre a busca de entender como as pessoas sentem, pensam e agem no dia a dia do espaço a ser analisado, aqui determinado pela sala de aula, em instituições que atendem contextos diferenciados.

As essências das coisas residem na consciência, pois é sempre consciência de alguma coisa, e o objeto em análise é sempre um objeto para o sujeito. A crença no objeto exterior é praticamente certa, porém, como pesquisadora, não posso contentar-me com certezas meramente práticas, por esse motivo devemos buscar uma certeza numa evidência científica.

O autor destaca que o campo de investigação será o da consciência pura e seus estados, frente ao objeto puro, o objeto intencional: o fenômeno. Ele acreditava que existe a necessidade de mostrar que as leis lógicas são puras, ou seja, construídas a priori. Colocar em suspensão o mundo natural equivale a colocar momentaneamente entre parênteses a crença, primeiro, de que este "mundo" existe; segundo, de que as proposições decorrentes dessa crença sejam verdadeiras. Tal suspensão se realiza por meio da "epoché" que é o processo pelo qual tudo que é informado pelos sentidos pode ser mudado em uma experiência de consciência.

A Fenomenologia analisa as relações entre a consciência e o Ser, estudando suas essências, vivências e estados de consciência desse fenômeno. O interessante não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se processa, tem lugar, se realiza para cada pessoa, ou seja, como as pessoas enxergam e sentem este universo. Por isso, para compreendermos um determinado fenômeno é preciso encontrar a sua essência, debruçarmos sobre ele. (HUSSERL, 1986).

Para complementar as ideias de Husserl, Merleau-Ponty (1990) destaca que a Fenomenologia é o estudo das essências do fenômeno, uma filosofia que transcende para a qual não se pode compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade, ou seja, a existência do fato. A Fenomenologia visa descrever as coisas e não meramente explicar e/ou analisar uma realidade em si.

Bello (2006) reafirma que a palavra fenomenologia é constituída por outras duas de origem grega: “fenômeno” significa aquilo que se mostra, não somente o que se aparece ou parece; e “logia”, que deriva da palavra logos, que possui dois significados: palavra e pensamento. Nesse sentido, fenomenologia significa reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra.

Ao estudarmos a essência, é preciso retornar aos questionamentos, voltar sobre o que já foi realizado, refletir sobre os dados obtidos e buscar o seu sentido. Ao voltar, temos a possibilidade de encontrar novas perspectivas sobre o fenômeno e, portanto, novas significações. As essências não devem ser entendidas como um fim, mas como um meio de conhecer e retirar o verdadeiro cerne do fenômeno estudado. Procurar as essências é estudar algo de um determinado objeto que é dado à consciência e que nos faz pensar nele. A partir dessa ideia, o fenômeno deve ser visto, observado e desvelado em sua plenitude. Por ser esse o caminho da abordagem fenomenológica, estamos convictos de que poderá nos auxiliar no desvelamento do objeto pesquisado, ao nos propormos conhecer como o professor que atua em contextos diversificados em sua sala de aula diante dos elementos culturais que permeiam o contexto escolar.

É nessa perspectiva que as argumentações sobre o mundo fenomenológico de Merleau-Ponty (1971) são relevantes ao ressaltar que o mundo fenomenológico não é o Ser puro, mas o sentido que transparece na interseção das nossas experiências com as do outro. A verdadeira filosofia é a de reaprender a ver o mundo, desvelando o mundo vivido antes de ser significado, um mundo onde estamos, onde nos encontramos com o outro, onde construímos nossa história, nossas práticas e tomamos nossas decisões.

A primeira verdade é "Eu penso", mas sob a condição de que por isso se entenda "eu sou para mim" estando no mundo. [...] O interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim. [...] O mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em idéia ou o corpo em idéia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 546-547).

Procurar as essências é ir “às coisas mesmas”, ou seja, é por meio da nossa visão que vemos o mundo e o percebemos, portanto, o mundo é aquilo que nós percebemos, é o que vemos e não o que pensamos. Para o autor todas as situações que emergem das pesquisas fenomenológicas definem a essência da percepção, pois a percepção é o campo onde se fundem sujeito e objeto.

Nesse sentido, é correto observar que o homem é parte do mundo, por isso é preciso a redução como artifício para alcançar a realidade. A pesquisa fenomenológica nos revela que a busca do significado da experiência será sempre o fim último, contribuindo significativamente para a análise das possibilidades investigadas, por partir da realidade vivida. (BICUDO, 2000).

Este estudo, sobre a cultura da criança na região do Pantanal, nos permitiu refletir sobre a Fenomenologia como um olhar atento ao mundo para desvelar o que inquieta o nosso espírito em relação ao objeto, ver o fenômeno do nosso interesse, buscando perceber os dados que revelam o intencionado, afastando-nos do que é pressuposto sobre o fenômeno. Por essa razão, é necessário debruçarmos sobre ele buscando alcançar a sua essência.

Nessa perspectiva, esta pesquisa também tem caráter qualitativo por trabalharmos com os significados, com as crenças, atitudes, valores e questões particulares de cada grupo pesquisado. Esses fenômenos foram considerados como agentes que compõem a realidade social, em que o educando se diferencia por refletir o que faz e interpretar suas ações no dia a dia. (MINAYO, 2010).

O primeiro elemento é chamado de desvelamento que parte da revelação do *lócus*, ou seja, uma contextualização e desocultamento do seu entorno, para entender os elementos constitutivos do macro e micro mundo do sujeito. Como segundo elemento precisa-se fazer a revelação uma descrição do mundo vida por meio de uma linguagem, nesse caso da imagem lúdica da criança na região do Pantanal. No terceiro elemento, terá início o testemunho, quando algo é visto e ouvido pelos outros. Após, vem a relevância pública, que é a veracização do que está sendo observado. Por último, temos a autenticação que é efetivada em sua consistência por meio da vivência afetiva e singular dos indivíduos. (CRITELLI, 1996).

A partir das entrevistas e observação dos quatro professores selecionados, trabalhamos com a análise ideográfica com levantamento das unidades de significado e elaboração do discurso articulado. Na produção da matriz nomotética, foram relacionadas as asserções, as reduções e convergências. Finalmente, as categorias no tratamento dos depoimentos.

4.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SELECIONADAS

A pesquisa empírica foi realizada em duas instituições públicas municipais que oferecem da Pré-Escola aos Anos Finais do Ensino Fundamental e atendem crianças oriundas dos mais diversos contextos culturais. Primeiramente entramos em contato com a direção das respectivas entidades para apresentação do nosso projeto, nos comprometendo a retornar com possíveis elementos que contribuirão para o processo ensinar/aprender.

4.1.1 Escola Municipal Francklin Cassiano

A instituição está localizada a uma distância de 18 Km da sede do município, no Distrito de Camisão. No ano de 1947, a escola foi regulamentada e seu fundador, denominou-a de Escola Mista Estadual Franklin Cassiano, em homenagem a seu antigo professor por meio do Ato de Criação, Decreto Governamental nº 314, de 18 de junho de 1947.

Em 18 de junho de 1950, foi construído pelo governo estadual o primeiro prédio para a escola, contendo três salas de aula, cozinha dois banheiros e diretoria, passando então a denominar-se Grupo Escolar Franklin Cassiano.

No período de 2002 a 2012, a escola sofreu reestruturação em seu espaço físico, com a ampliação de duas salas de aula, construção de uma sala de leitura subdividida em um laboratório de informática e sala de recursos. Houve ainda a implantação de um parque infantil para os alunos da educação infantil (especificamente a Pré-Escola), a construção da sala da direção, cobertura da quadra poliesportiva, construção de uma quadra de areia e, por fim, alterações estruturais na entrada, visando à acessibilidade.

Seu funcionamento ocorre nos períodos matutino e vespertino, oferecendo a Pré-Escola e Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano. Em seu quadro de funcionários, a escola possui um diretor, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e professores. Em 2012 possuía 117 alunos frequentes.

A direção, coordenação e grande parte do corpo docente são deslocados da sede do Município até o Distrito por não haver profissionais habilitados que ali residem. Camisão é dos quatro distritos do município localizado na zona rural, e o mais próximo da sede junto às margens do rio Aquidauana. Por sua localização, grande parte de seus habitantes são pescadores, que tiram sua subsistência da pesca; outros moram em chácaras, sítios ou fazendas próximas e ganham a vida plantando ou criando algumas cabeças de gado para vender o leite aos moradores.

4.1.2 Escola Municipal Antônio Pace – CAIC

A escola teve suas atividades iniciadas aos 20 de março de 1997. Oferece atualmente Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Possui ao todo 25 turmas, sendo vinte (20) do Ensino Fundamental, de 1º ao 9º ano e 05 (cinco) turmas de 1ª a 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos.

Sua missão é fortalecer a qualidade da escola pública e incorporar uma postura de ensino de qualidade, proporcionando o desenvolvimento das dimensões de aprendizagem e a excelência humana, por meio de ações democráticas, transparentes, éticas e solidárias, frente aos desafios propostos no Projeto Político Pedagógico.

Possui quadra de esporte, biblioteca, sala de professores, auditório, refeitório, cozinha, coordenação, salas de aula, secretaria, diretoria e uma ampla área de lazer.

Seus alunos são oriundos dos bairros que a cercam, de uma aldeia urbana e da região pantaneira (das fazendas mais próximas da sede do município).

Atualmente oferece o Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Figura 21 - Mandala de semente flores – O sujeito semeador



FONTE: Elaboração da autora, 2013.

A mandala representa o professor semeador, cuja habilidade é cultivar diversificados terrenos, arando o solo, estimulando o prazer de compreender, descobrir, construir o conhecimento, a curiosidade, a autonomia e a atenção do seu educando. Essas são as ferramentas peculiares utilizadas no dia a dia com o objetivo de lançar sementes ao Ser, alimentando não somente o corpo, mas o espírito, proporcionando aos eternos aprendizes os saberes necessários a seu pleno desenvolvimento.

O educador possibilita a realização de sonhos individuais e coletivos que promovam o avanço da humanidade. Mas Critelli (1996, p.69) aponta que “[...] não basta aos entes estarem simplesmente por aí para serem reais. Tudo o que há só chega à sua plena existência, isto é, torna-se real”, mas somente quando tira do seu ocultamento o fenômeno e organiza os elementos que compõem o seu “movimento de realização”. Após nosso contato com a direção e coordenação das escolas para apresentar nossa proposta por meio do projeto com seus

objetivos, solicitamos a disponibilidade dos professores que voluntariamente se dispusessem a contribuir nos estudos.

A princípio selecionamos seis professores, mas com o decorrer do tempo ficaram somente quatro devido ao fato de dois terem se ausentado durante o processo, por motivo de licenças médicas. Porém tal fato já era previsto quando iniciamos nossas observações, pois sabemos da realidade da profissão e do alto índice de afastamentos, de acordo com informação da Gerência de Educação²². A decisão por um número reduzido de sujeitos justifica-se pela necessidade em acompanhar sistematicamente as atividades que cada um desenvolve em sala de aula durante quatro meses consecutivos. Enfatizamos que a pesquisa seguiu todos os cuidados éticos relacionados à preservação da imagem dos sujeitos, bem como suas identificações.

Posteriormente nos reunimos com os professores selecionados, sujeitos desta pesquisa, e uma das exigências solicitada foi a não identificação pessoal deles, todavia mostraram-se dispostos a colaborar, autorizando a assistência de suas aulas para que pudéssemos fazer as observações e os registros necessários. Como cada contexto, lócus deste estudo, tem sua fruta predominante, optamos em identificá-los por elas. O SUJEITO I (SI) será aqui representado pela laranja, pois na zona rural é a fruta mais consumida, devido às inúmeras laranjeiras encontradas em praticamente todas as propriedades. O SUJEITO II (SII) será representado pela banana, fruta típica da beira dos rios e propriedades ribeirinhas. Para o SUJEITO III (SIII) optamos por caracterizá-lo pela bocaiuva, fruta típica da região pantaneira e também da zona urbana, onde está localizada a instituição pesquisada. O último SUJEITO IV (SIV) está representado pela manga, fruta predominante nas aldeias e que é comercializada em grandes centros, na época da colheita.

Torna-se relevante esclarecermos que a decisão em escolher alunos oriundos das etnias aqui representadas justifica-se pelo fato de analisarmos o discurso dos sujeitos com sua prática, observando como eles trabalham ou não com a diversidade cultural em sua sala de aula.

Para relacionarmos melhor como a diversidade cultural é trabalhada na escola, elegemos o registro de imagens, como recurso, que nos auxiliou a entender os comportamentos dos educandos selecionados por meio de seus gestos, atos, sua relação com os outros alunos e o próprio professor, tornando-se uma documentação visual detalhada. “São, portanto, elementos indispensáveis para o envolvimento subjetivo do aluno em relação àquilo

²² Os dados foram coletados na Gerência Municipal de Educação do Município de Aquidauana/MS.

que é analisado e para a fixação desse conteúdo entre as coisas por ele vividas e, dessa maneira, conhecidas.” (COSTA, 2005, p. 88).

O registro imagético é relevante porque auxilia a pesquisa, conforme aponta Kossoy (1989, p. 20).

As fotos não são meras ilustrações ao texto. As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência da realidade que os originou.

Com o avanço das tecnologias, a coleta de imagens se tornou um relevante instrumento para a coleta de dados, por auxiliar na composição e elaboração das análises dos dados obtidos que retratam a realidade social do contexto pesquisado. Optamos pelo registro imagético por serem reveladores e objetos de contemplação, pois por meio das imagens podemos observar e interpretar as mais diversas situações.

Uma fotografia revela muito mais do que as imagens do instante fotografado. Além do cenário, dos personagens e das leituras dos tempos e espaços aparentes, ela indica os vínculos e relações e das leituras dos tempos e espaços aparentes, ela indica os vínculos e relações presentes nos textos imagéticos e revela, também, o seu autor a intenção do fotógrafo e até, quem sabe, seus desejos, suas características e suas artes. A cena, o ângulo, o enquadramento, a luminosidade e os planos escolhidos narram muitas histórias dos sujeitos instantaneamente eternizados, do autor e de sua criatura. Em cada foto, o fotógrafo faz um registro de si mesmo, marcando lugares e não-lugares nos espaços de sua própria vida. (LEITE, 2001, p. 100).

Pode-se afirmar que além de documentação e registro, as fotografias aqui utilizadas foram essenciais ao trabalho empírico para a interação entre os sujeitos e seus educandos. Posteriormente, na etapa de organização e interpretação dos dados coletados, quando nos distanciamos, foi possível entender o “outro”, pois cada imagem, em seus inúmeros aspectos, foi extremamente relevante para fortalecer nossa árvore de conhecimentos e elaborar nosso texto.

Aumont (1993) destaca que o uso de fotografias sempre serviu – de acordo com determinados usos individuais e coletivos – para estabelecer uma relação com o mundo, contando histórias, revelando ambientes, falando sobre pessoas em inúmeros aspectos a serem desvelados por aqueles que sobre elas coloquem um olhar diferenciado.

Lembrar o uso de imagens no *espaçotempo* escolar significa a *priori* chamar a atenção sobre o aspecto que se quer desvelar, principalmente em relação à emoção do contexto. Isso significa transmitir ao leitor a descrição de um determinado momento, no qual observa, e em que vive. Em cada imagem selecionada para ser utilizada em um texto também existirão os sentidos e emoções de quem a escolhe. E ainda aparecerão expostas as emoções e sentimentos daqueles que foram fotografados. Assim, por meio dessa rede, o trabalho com imagens acontece, nos diferentes espaços/tempos cotidianos em que os mais variados conhecimentos são criados, trocados e transformados. Sabendo ainda, que serão emitidas inúmeras leituras e interpretações. (CERTEAU, 1994).

Uma das formas relevantes do uso da fotografia na pesquisa é o registro de próprio punho que o pesquisador realiza para enriquecer seus dados coletados, possibilitando uma leitura e interpretação dos aspectos contidos numa imagem. Tais aspectos permitem utilizarmos não somente nosso olhar, mas também desvelar as analogias contidas nos registros das imagens ou mesmo realizar comparações e desenvolver nossa memória visual. Isso possibilitará uma leitura ao desvelamento das fotografias.

[...] quando uma narração visual que utiliza da fotografia é articulada com um texto escrito que, por sua vez, já alcançou a sua legitimidade, ela só tem a contribuir – da mesma forma que a poesia e a literatura – para enriquecer e facilitar as interpretações dos dados, particularmente quando estes resultam de universos sociais cuja densidade e complexidade crescem a cada dia e nos quais as imagens se impõe cada vez mais como elementos próprios à sociabilidade, como reveladores das diferentes práticas culturais. (ACHUTTI, 2004, p. 83).

A utilização da fotografia como recurso de apoio à narrativa permite a descrição de elementos imperceptíveis pela análise das falas dos sujeitos, pois é um desvelar do universo simbólico das representações dos contextos onde essas falas foram produzidas, tornando-se um documento da realidade social. Nessa perspectiva, ao utilizar a fotografia neste estudo, queremos ampliar a compreensão de conceitos numa relação harmônica com a realidade pesquisada.

De todas as artes da imagem, de fato, a fotografia é provavelmente aquela em que a representação está ao mesmo tempo, ontologicamente, o mais perto possível de seu objeto, pois é sua emanção física direta (a impressão luminosa) e porque lhe cola literalmente na pele (estão intimamente ligados), mas é igualmente, e também ontologicamente, aquela em que a representação mantém uma distância absoluta do objeto, em que ela o coloca, com obstinação, como objeto [...]. (DUBOIS, 1993, p. 311-312).

A imagem fotográfica, ao registrar determinada imagem, provoca inúmeras percepções subjetivas inerente ao olhar do pesquisador, ao mesmo tempo em que capta o espaço dando suporte aos signos do sujeito. Dessa forma, as imagens utilizadas neste estudo vêm complementar as análises dos discursos dos sujeitos, professores. Tal recurso permitirá entender melhor como as culturas diversificadas são trabalhadas ou desvalorizadas no cotidiano das instituições de ensino selecionadas.

4.3 ANÁLISE IDEOGRÁFICA

Após a coleta dos depoimentos, no primeiro momento da trajetória fenomenológica, ocorreu a descrição do fenômeno, ou seja, passamos para a fase de transcrição dos discursos dos sujeitos, na íntegra, com a questão fenomenológica: “Como você trabalha as diferentes culturas em sua sala de aula?”

Quadro 1 – Análise Ideográfica dos Sujeitos

DEPOIMENTO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
<p>SUJEITO I</p> <p>Bom, prá começar eu não faço diferenças nem em etnias, nem idade, nem comportamento, eu trabalho com aprendizado no meu planejamento. É a única coisa que eu vejo ali são as pessoas a diferença está realmente no aprendizado. Em caso em que eles estão no terceiro ano tiveram um segundo ano meio... com professores contratados trabalhavam professor um mês, dois meses, quinze dias então eles vieram</p>	<p>SI 1– Não trabalho com diferenças culturais no meu planejamento.</p> <p>SI 2– Não reconheço diferença de idade ou comportamento .</p> <p>SI 3 – Dou ênfase ao processo de aprendizagem.</p> <p>SI 4 – Justifico o problema de aprendizagem devido ao fato do aluno ter estudado com professores contratados.</p> <p>SI 5 – Não faço diferença entre os alunos, mas verifico quem sabe e quem tem dificuldade.</p> <p>SI 6 – Divido a</p>	<p>O sujeito rejeita a idéia de diferenças culturais, pois afirma trabalhar com aprendizagem, fator que diferencia seus educandos. Destaca que embora não faça diferença entre os alunos aqueles que não acompanham por estarem defasados em sua aprendizagem é devido aos seguintes fatores: primeiro é o fato dos professores do ano anterior serem contratados, a segunda causa é devido ao transporte escolar que quebra</p>

<p>muito defasados na aprendizagem aí eu não é que eu faço diferença mas aí eu já eu vou verificando as crianças que tem mais dificuldade ou menos dificuldade no aprender. Aí aqueles que têm mais dificuldade logicamente vai ser monitorado pelo coleguinha que tem menos dificuldade. Então um ajuda o outro porque a linguagem deles eu não sei se é diferente da linguagem da nossa que é mais profissionaliza... profissional digamos assim,então eles conseguem um ajudar o outro e até se entender entre si e então aí eu vou verificando quem já ta aprendendo quem não ta aprendendo aí até quando chega todos no mesmo nível ou 90% no mesmo nível igual o terceiro ano são na lista de chamada , nós temos aqui 21 alunos matriculados, aí com transferência com evasão hoje nós temos quinze, desses quinze apenas dois até agora tem muita dificuldade no aprender então... já lê umas coisinhas mais esquecendo as acentuações esquecendo as pontuações. Mas a gente não vai cobrar tanto de uma</p>	<p>responsabilidade da aprendizagem com os alunos que se desenvolvem melhor. Distribuo aqueles que possuem dificuldade com os bons.</p> <p>SI 7 - Acredito que a linguagem do professor é mais profissional, por isso o aluno entende melhor o colega.</p> <p>SI 8 – Quanto a evasão, ela existe na minha sala de aula.</p> <p>SI 9 – As maiores dificuldades dos meus alunos são na pontuação e acentuação.</p> <p>SI 10 – Acredito que se fosse a professora dos meus alunos no ano anterior eles estariam melhores do que estão.</p> <p>SI 11 – Existe defasagem na aprendizagem dos alunos e outra causa é o transporte escolar que não possui condições adequadas de uso.</p> <p>SI 12 – Destaco que os dois alunos que não estão acompanham, devido as dificuldades que apresentam podem reprovar.</p> <p>SI 13- Tenho apoio da direção e coordenação para ter sucesso no meu trabalho.</p> <p>SI 14 – Afirmo que os alunos terão dificuldades no ano seguinte, mas isso é normal.</p> <p>SI 15 – A família é importante para o sucesso do educando.</p> <p>SI 16- Meus melhores alunos possuem pais que realmente acompanham o processo educacional de seus filhos.</p>	<p>e é inadequado, em terceiro afirma que a família também não contribui o que causa desinteresse no aluno. Consequentemente acredita que os melhores alunos conseguem ajudar o colega por ter uma linguagem mais compreensível, pois ela como professora tem uma linguagem profissional. Antecipa a reprovação dos alunos com dificuldades. Destaca que as dificuldades estão também nas disciplinas, pois cada área tem um aspecto diferente como letras e números. Enaltece a contribuição Afirmo que quando trabalha com jogos, e atividades prazerosas os alunos aprendem melhor e consequentemente seus objetivos são alcançados. Mesmo que para isso precise se esforçar mais, assumindo uma postura diferenciada e persistente.</p>
--	--	---

<p>criança que agora que ele aprendeu. né? Mas a gente vê que ele como é terceiro ano se eu pagasse essa turma hoje do jeito que eles estão hoje tinha certeza que eles fariam um terceiro ano muito melhor estaria apto ao quarto ano excelente só que eles tiveram bastante defasagem e o ônibus também teve quebra então teve muita falta de ônibus. Houve o comprometimento de alguns conteúdos né? É que o professor no quarto ano aquele que eu acredito que no andar da carruagem aí que dos quinze alunos dois só poderá reter o ano. Então quer dizer foi um trabalho em conjunto, eu , a coordenadora o diretor pra poder essa criança hoje estar assim não excelente, mas estão preparado para dar continuidade. Vai ter dificuldade na sua frente vai como todas as séries como todos os anos né? Como toda clientela. Só que essa dificuldade vai depender também... é, eu sempre ponho a família junto que se a família é a comunidades escolar também ela está junto caminhando de mão dada a família , professor e aluno</p>	<p>SI 17 – Tenho um aluno extremamente inteligente na sala de aula, que não aceita tirar nota baixa.</p> <p>SI 18 – Meu melhor aluno sabe o que é futuro e trabalha por isso.</p> <p>SI 19 – Os alunos não possuem perspectiva de melhora com os estudos, devido a pouca escolarização de seus pais.</p> <p>SI 20- Não vejo diferença em etnia, somente na dificuldade da aprendizagem.</p> <p>SI 21 – As dificuldades surgem em diferentes disciplinas porque cada uma trata de conteúdo diferente.</p> <p>SI 22- Trabalho com elementos lúdicos porque os alunos gostam e a aula rende.</p> <p>SI 23 – Reconheço que trabalhar com coisas diferentes não é fácil e precisa ser persistente.</p>	
--	--	--

<p>esse aluno não teria problema e eu tenho dois aluno ali que a família acompanha e muito bem é e ele até assim pela idade dele ele é cdf se ele tirar sete prá ele é nota baixíssima então ele tem que tirar oito, nove, dez. Ele até queria que tivesse nota maior que dez então ele é um aluno que se preocupa é com o seu futuro ele é pequenininho ele sabe o que é futuro ele precisa do hoje para viver o amanhã tem outros que não estão nem aí eu não sei se é família se é aquela carência né? e meu pai não precisou estudar tanto e tem alguma coisa porque que eu estudo eu tenho muitos alunos que até falam isso pra gente né? mas essa diferença em etnia eu não vejo em nada a não ser na dificuldade do aprender. É difícil então... na hora de trabalhar as disciplinas eles precisam participar, principalmente fazer leitura, isso tem que fazer em todas as disciplinas, mesmo na matemática, tem interpretação, então precisa ler. né uma é número, outra é letra... Gosto de trabalhar atividades diferenciadas com eles, constroem brinquedos,</p>		
--	--	--

<p>objetos, fazes trabalhos manuais, eles gostam muito e a aula rende. Mas a gente tem que ter persistência pra trabalhar com essas coisas diferentes senão acabamos acabando nas mesmas coisas. Então é isso aí Franchys...</p> <p>SUJEITO II</p> <p>Olha eu não percebo diferença nenhuma neles, para mim eles são todos iguais , só que eles, todos eles moram em chácaras, fazendas, próximos ao rio, e sempre tem o mesmo tipo de vida. Os pais vivem do que trabalham e plantam, então não vejo diferença nenhuma entre eles, normal... não.. não percebi ainda não.Desde quando eu comecei a trabalhar aqui eu não percebi diferença nenhuma entre eles. Se algum deles fossem mais quieto, mais, com maior dificuldade. Tem aluno indisciplinado que atrapalha sim, né? Eles,,, mas eu percebo assim que é normal em todo lugar em todas as escolas tem os que são... são mais tímidos, que são mais né? E os que são</p>	<p>SII 1 – Não percebo diferença nenhuma, são todos iguais.</p> <p>SII 2 – Os alunos moram em chácaras, fazendas e na beira do rio, mas não possuem diferença.</p> <p>SII 3 – Os pais dos meus alunos sobrevivem do que trabalham e plantam.</p> <p>SII 4 – Desde que comecei a trabalhar aqui não percebi nenhuma diferença entre eles.</p> <p>SII 5 – Tem aluno indisciplinado que atrapalha, mas isso é normal em qualquer lugar.</p> <p>SII 6 – Os alunos mais tímidos têm dificuldade de se</p>	<p>O sujeito acredita que embora seus alunos convivam em contextos diferenciados como chácaras e beira dos rios não existe diferença alguma entre eles. A diferença está na família que ajuda ou ignora a aprendizagem de seus filhos. Gosta de estar inserida na escola Ativa, mas não percebeu que o referido projeto é justamente para atender populações diferenciadas, principalmente aqueles inseridas no campo, onde atendem mais de uma turma juntas. Acredita que alunos tímidos se desenvolvem melhor ao escrever. Admira os materiais que recebeu, mas os deixa em casa.</p>
--	--	---

<p>mais tímidos eles.. eles tem dificuldades de se expressar mas quando nas atividades escritas eles se desenvolvem mais, né? Do que os outros. Em relação a aprendizagem a diferença está assim, na... em casa, tem alguns que os pais acompanham, que realmente está ali cobrando com eles, é mais atento todo dia, é mais preocupado cobrando como é que eles estão indo na sala de aula, eles se saem melhor. Agora existem aqueles outros pais que já não... são menos desinteressados. A diferença eu percebo nisso aí, quanto a família, a família que dedicam mais e outras não, mas assim por eles ribeirinhos, por morar em chácara não vejo diferença não. Está na responsabilidade da família. Eu percebo assim, porque... não é porque eu tenho aluno que os pais são ribeirinhos e que os filhos se sobressaem em relação aos outros, então é questão mais de responsabilidade mesmo, dos pais. Esse ano e ano passado eu estou trabalhando na escola Ativa²³, né? E a diferença que eu senti ao</p>	<p>expressar, mas quando fazem atividades escrita se desenvolvem mais do que os outros.</p> <p>SII 7 – Em relação a aprendizagem a diferença está em casa, nos pais que acompanham. E aqueles que vão mal na escola é porque os pais não ajudam e nem colaboram com o filho.</p> <p>SII 8 – A diferença maior está na família que colabora e aquela que não se interessa.</p> <p>SII 9 – Não vejo diferença em crianças que moram em chácaras ou são ribeirinhos. A diferença está na responsabilidade da família.</p> <p>SII 10 – Os alunos se sobressaem porque a família cobra é sua responsabilidade.</p> <p>SII 11 – Esse ano e ano passado estou trabalhando na escola Ativa.</p> <p>SII 12 – A diferença é a vantagem de receber</p>	
---	---	--

²³ O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

<p>trabalhar na escola ativa é que ..uma coisa que foi vantajosa foi os materiais que eu tive, recebi muitos materiais de apoio coisa que a escola não tinha. Por esse lado foi bom, né? Pelos materiais que eu recebi. Cursinhos que eu tive também, mas a dificuldade maior que eu tive foi trabalhar com duas turmas, quarto e quinto ano ao mesmo tempo. Eu me vi assim... completamente desesperada. Primeiro mês que eu não tinha experiência nenhuma, quando comecei a trabalhar me senti assim, muito assustada com tudo isso, por ser as duas turmas numa só, aí eu senti muita dificuldade. Mas depois que comecei a ter cursos, materiais, em casa tem muito material de apoio. E até por uma lado foi bom, por ter recebido essa quantidade de materiais que eu tenho, fica mais fácil o próprio planejamento.</p>	<p>inúmeros materiais e cursinhos para trabalhar com esses alunos.</p> <p>SII 13 – A maior dificuldade foi trabalhar com duas turmas juntas: o quarto e quinto ano.</p> <p>SII 14 – Por não ter experiência fiquei assustada ao ter que trabalhar com duas turmas juntas.</p> <p>SII 15 – Tenho muitos materiais da escola Ativa em casa.</p> <p>SII 16 – Planejo com o material da escola Ativa porque fica mais fácil.</p>	
<p>SUJEITO III</p> <p>Hoje em dia e até mesmo na questão do CAIC pela própria pluralidade da clientela que a escola oferece é complicado</p>	<p>SIII 1 – Tenho conhecimento que existem diferenças culturais em minha sala de</p>	<p>O Sujeito tem consciência da diversidade cultural não somente em sua sala de aula, mas também na instituição em que presta serviço.</p>

<p>você fazer este trabalho de etnia, aliás, complicado sempre foi, né? O que que a gente tenta fazer? A gente sempre conversa com os alunos, durante as aulas, explica as diferenças culturais, as diferenças raciais, que o ser humano um é diferente do outro e a gente pede para que eles compreendam e respeite a diferença do próximo, seja de cor, seja com outro tipo de problema. Às vezes planejo aulas com vídeos, filmes, dramatização, também, desenhos também nos ajudam muito nessa parte, pois são atividades prazerosas onde eles entendem melhor. Também dou palavras cruzadas porque gostam e aprendem. Eles vão fixar e vão percebendo que realmente existe toda essa diferença. É difícil trabalhar isso nas disciplinas por isso uso os vídeos e os filmes porque fica mais fácil eles entenderem. E tenho tido resultados satisfatório, porque eles aprendem.</p>	<p>aula, mas acredito ser complicado trabalhar as diferentes etnias.</p> <p>SIII 2 – Trabalho de forma dialogada em todas as disciplinas explicando as diferenças culturais.</p> <p>SIII 3 – Tenho a percepção da relevância de trabalhar as diferenças entre os seres humanos para que os educandos se aceitem e se respeitem.</p> <p>SIII 4 – Exijo o respeito também aos colegas que possuem alguma dificuldade seja de aprendizagem ou física</p> <p>SIII 5 – Planejo minhas atividades utilizando metodologias diferenciadas com recursos de vídeos, filmes, desenhos, dramatização como elementos prazerosos na aprendizagem.</p> <p>SIII 6 – Utilizo palavras cruzadas com os alunos porque eles gostam e aprendem.</p> <p>SIII 7- Tenho tido resultados positivos com as atividades propostas.</p>	<p>Desenvolve uma forma dialogada e lúdica com seus educandos aos propor atividades prazerosas para discutirem as diferenças. Também demonstra em sua prática uma preocupação em trabalhar o referido tema em todas as disciplinas, confirmando atividades trabalhadas de forma interdisciplinar. Desenvolve atividades que promovam a inclusão ao chamar atenção para as dificuldades de aprendizagem ou física de outros educandos.</p>
--	--	---

<p>SUJEITO IV Olha, geralmente assim eu passo atividades diferenciadas pra eles e também tento assim fazer com que eles participem entre nos grupos. Geralmente os indígenas eles são assim, bem retraídos, não conversam, você tem que ficar... detalhe se ai como que eu vou falar.. eles tem dificuldade de se entrosar com os outros geralmente eles ficam quietinhos, então o que eu faço? Quando passo trabalho em grupo eu coloco eles, converso, porque eles tem muita dificuldade, eu tenho dois alunos aqui, dois não três e eles tem dificuldade, principalmente dois alunos que se você não ficar mesmo... eles não participam, fazem todas as atividades, são excelentes alunos, mas os alunos da fazenda também tem mais dificuldades de se entrosar. Mas até que eles se entrosam melhor, mas o indígena tem muito mais dificuldade. Ninguém tira sarro nada, mas eles parecem que se isolam, é eles mesmos, não é os outros.</p>	<p>SIV 1- Elaboro atividades diferenciadas porque sei que meus alunos são diferentes.</p> <p>SIV 2- Incentivo a participação deles (indígenas) nos grupos, porque são extremamente tímidos.</p> <p>SIV 3- Os indígenas são retraídos e não se comunicam, acabam ficando quietos durante toda a aula.</p> <p>SIV 4- Tento fazer com que se socializem com os colegas, porque eles possuem inúmeras dificuldades.</p> <p>SIV 5- Constato que eles são excelentes alunos.</p> <p>SIV 6- Tento ajudar também os alunos das fazendas que também tem muita dificuldade de se entrosarem com outros colegas, mas se comunicam mais fácil que os indígenas.</p> <p>SIV 7- Não deixo que ninguém ofenda os alunos por serem tímidos.</p>	<p>O sujeito percebe nitidamente as diferenças culturais em sua sala de aula, classificando algumas formas de comportamentos. Procura elaborar atividades diferenciadas para que possa integrar as crianças indígenas e da zona rural nos trabalhos. Reconhece que a maior dificuldade está realacionada no relacionamento com outros colegas, pois não se comunicam nem mesmo com a professora. Mas destaca que são excelentes alunos. Preocupa-se para que os outros colegas não maltratem aqueles que tem dificuldades para se comunicar. Proporciona atividades em todas as disciplinas para que participem. Destaca a relevância dos materiais disponibilizados pela escola como jogos, livros de literaturas e ambientes prazerosos que podem estimular os educandos e fazer com que aprendam melhor. Afirma que as crianças da zona urbana são mais indisciplinadas porque os pais não tem tempo de acompanhá-</p>
---	--	---

<p>Eu não sei com as estagiárias, porque esta semana elas não vieram, eu não sei o que que elas falaram, mas eles num...tem um menininho aqui que ele não levanta do lugar. Ele senta e se você não conversar com ele, se você não perguntar, se você não fazer ele participar , sai daqui do mesmo jeito que entrou. É difícil então... na hora de trabalhar as disciplinas eles precisam participar, principalmente fazer leitura, isso tem que fazer em todas as disciplinas, mesmo na matemática, tem interpretação, então precisa ler. As crianças aqui da cidade são mais indisciplinadas, acho que é porque os seus pais não tem tempo para elas e não acompanham seus estudos a família do campo ajuda mais. mas participam também. Eu estou já há vinte e um anos com o professora trabalhando, as dificuldades muitas vezes é....Hoje é até mais fácil você trabalhar, tem bastante material, aqui no CAIC mesmo a gente tem os jogos a sala de leitura, a sala de tecnologias, então tem bastante recursos para a gente</p>	<p>SIV 8- Tento criar oportunidade para que os alunos fiquem mais sociáveis, pois alguns nem levantam de sua carteira e não abrem a boca para falar nada.</p> <p>SIV 9- Estimulo para que eles leiam e participem em todas as disciplinas.</p> <p>SIV 10- Tenho a disposição inúmeros materiais como jogos, livros de literatura, sala de tecnologia para utilizar em minhas metodologias.</p> <p>SIV 11- A escola disponibiliza vários lugares onde podemos levar os alunos; laboratórios, salas de vídeo e outras.</p> <p>SIV 12 – Nos lugares oferecidos pela escola consigo trabalhar vários conteúdos de várias disciplinas.</p> <p>SIV 13 – Percebo que as crianças que moram na cidade são mais indisciplinadas, mas participam das aulas.</p> <p>SIV 14- É necessário e</p>	<p>las corretamente, ao contrário da família que mora na zona rural consegue ajudar melhor seus filhos. Finaliza destacando a relevância do planejamento escolar, porque os professores precisam utilizar todos os recursos disponíveis para que seus alunos aprendam, mas ressalta que não é tarefa fácil, pois demanda tempo e dedicação, mas afirma que faz.</p>
--	--	---

<p>utilizar... daí você sempre prepara a aula, e tem a sala de vídeo também, eu acho o CAIC assim uma escola muito... tem o laboratório que você pode levar. Lá eu consigo trabalhar vários conteúdos de várias disciplinas. Então o professor sempre está se preparando, por isso que eu falo sempre: “o professor não adianta ele ter trinta anos, mas ele tem que fazer o planejamento. Isso eu falo, mas também agir assim não é tarefa fácil, não. Precisar agir diferente e dá muito trabalho, mas eu me forço e faço. Não é chegar aqui é só... não, ele tem que preparar, eu vou levar na tecnologia, eu vou levar na sala de leitura, então...</p>	<p>relevante planejarmos bem nossa aula utilizando todos os recursos disponíveis.</p> <p>SIV 15- Assumo uma postura que não é fácil, pois dá trabalho agir diferente na educação, mas faço diferente porque sei que assim eles aprendem melhor.</p>	
---	--	--

Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

Por meio das entrevistas foi possível constatar que os sujeitos, embora reconheçam as diferenças do Ser que está sob sua orientação, ainda desconhecem a necessidade de considerar suas origens étnicas em sua sala de aula.

Considerando que a Fenomenologia possibilita uma atitude frente ao fenômeno investigado e partindo da afirmação de que uma pesquisa é sempre uma investigação de algo ainda não desvelado, ressalta-se que:

Genericamente podemos dizer que investigar é sempre colocar em andamento uma *interrogação*. É perguntar. Não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta já sabida sobre ele mesmo. Investigar não é, assim, uma aplicação sobre o real do que já se sabe a seu respeito. Ao contrário, é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo. (CRITELLI, 1996, p. 25).

O elemento essencial a toda pesquisa é a interrogação/dúvida do fenômeno não desvelado que, aos poucos se mostra e revela-se, transpondo a verdade, apresentando o fenômeno como ele se manifesta.

Não percebo diferença nenhuma, são todos iguais. Não vejo diferença em crianças que moram em chácaras ou são ribeirinhas. A diferença está na responsabilidade da família. (SUJEITO II).

Na abordagem fenomenológica trabalha-se sempre com o qualitativo, para evidenciar o que tem significado para o sujeito, em foco, veracizando e colocando em suspensão o fenômeno, já percebido e manifesto pelas mais diversas formas de linguagens.

Seguindo a máxima fenomenológica, que é *ir-à-coisa-mesma* e não a conceitos ou idéias que tratam da coisa, é preciso irmos ao sujeito que percebe e perguntarmos o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado. O sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, *descreve* o percebido. (BICUDO, 2000, p. 74).

Os caminhos fenomenológicos promovem o aprimoramento do olhar investigativo como orientação para interrogar o fenômeno. Pensamento este que pode ser fortalecido pelas respostas em busca do desvelamento do objeto oculto.

Rezende (1990) também traz considerações significativas sobre a Fenomenologia, concebendo-a como um caminho capaz de favorecer a busca da compreensão do sentido pleno das coisas, embora se considere que a plenitude dos sentidos é completamente inacessível, isto significa que sempre estaremos em busca de novos conhecimentos.

4.4 MATRIZ NOMOTÉTICA

A seguir elaboraremos a Matriz Nomotética, na qual relacionaremos todas as asserções, que representam as reduções dos depoimentos colhidos dos sujeitos desta pesquisa, determinados aqui por SI Sujeito 1, SII Sujeito 2, SIII Sujeito 3 e SIV Sujeito 4.

4.4.1 Asserções

SI 1 – Não trabalho com diferenças culturais no meu planejamento.

SI 2 – Não reconheço diferença de idade e comportamento.

SI 3 – Dou ênfase ao processo de aprendizagem.

SI 4 – Justifico o problema de aprendizagem devido ao fato do aluno ter estudado com professores contratados.

SI 5 – Não faço diferença entre os alunos, mas verifico quem sabe e quem tem dificuldade.

SI 6 – Divido a responsabilidade da aprendizagem com os alunos que se desenvolvem melhor. Distribuo aqueles que possuem dificuldade com os bons.

SI 7 – Acredito que a linguagem do professor é mais profissional, por isso o aluno entende melhor o colega.

SI 8 – Quanto à evasão, ela existe na minha sala de aula.

SI 9 – As maiores dificuldades dos meus alunos são na pontuação e acentuação.

SI 10 – Acredito que se fosse a professora dos meus alunos no ano anterior, eles estariam melhores do que estão.

SI 11 – Existe defasagem na aprendizagem dos alunos e outra causa é o transporte escolar que não possui condições adequadas de uso.

SI 12 – Destaco que os dois alunos que não estão acompanhando, devido às dificuldades que apresentam, podem reprovar.

SI 13 – Tenho apoio da direção e coordenação para ter sucesso no meu trabalho.

SI 14 – Afirmo que os alunos terão dificuldades no ano seguinte, mas isso é normal.

SI 15 – A família é importante para o sucesso do educando.

SI 16 – Meus melhores alunos possuem pais que realmente acompanham o processo educacional de seus filhos.

SI 17 – Tenho um aluno extremamente inteligente na sala de aula, que não aceita tirar nota baixa.

SI 18 – Meu melhor aluno sabe o que é futuro e trabalha por isso.

SI 19 – Os alunos não possuem perspectiva de melhora com os estudos, devido a pouca escolarização de seus pais.

SI 20 – Não vejo diferença em etnia, somente na dificuldade da aprendizagem.

SI 21 – As dificuldades surgem em diferentes disciplinas porque cada uma trata de conteúdo diferente.

SI 22 – Trabalho com elementos lúdicos porque os alunos gostam e a aula rende.

SI 23 – Reconheço que trabalhar com coisas diferentes não é fácil e precisa ser persistente.

SII 24 – Não percebo diferença nenhuma, são todos iguais.

SII 25 – Os alunos moram em chácaras, fazendas e na beira do rio, mas não possuem diferença.

- SII 26** – Os pais dos meus alunos sobrevivem do que trabalham.
- SII 27** – Desde que comecei a trabalhar aqui, não percebi nenhuma diferença entre eles.
- SII 28** – Tem aluno indisciplinado que atrapalha, mas isso é normal em qualquer lugar.
- SII 29** – Os alunos mais tímidos têm dificuldade de se expressar, mas quando fazem atividades escritas se desenvolvem mais do que os outros.
- SII 30** – Em relação à aprendizagem, a diferença está em casa, nos pais que acompanham. E aqueles que vão mal na escola é porque os pais não ajudam e nem colaboram com o filho.
- SII 31** – A diferença maior está na família que colabora e aquela que não se interessa.
- SII 32** – Não vejo diferença em crianças que moram em chácaras ou são ribeirinhos. A diferença está na responsabilidade da família.
- SII 33** – Os alunos se sobressaem porque a família cobra, é sua responsabilidade.
- SII 34** – Esse ano e ano passado estou trabalhando na escola Ativa.
- SII 35** – A maior dificuldade foi trabalhar com duas turmas juntas: o quarto e quinto ano.
- SII 36** – Por não ter experiência, fiquei assustada ao ter que trabalhar com duas turmas juntas.
- SII 37** – Tenho muitos materiais da escola Ativa em casa.
- SII 38** – Planejo com o material da escola Ativa porque fica mais fácil.
- SIII 39** – Tenho conhecimento que existem diferenças culturais em minha sala de aula, mas acredito ser complicado trabalhar as diferentes etnias.
- SIII 40** – Trabalho de forma dialogada em todas as disciplinas, explicando as diferenças culturais.
- SIII 41** – Tenho a percepção da relevância de trabalhar as diferenças entre os seres humanos para que os educandos se aceitem e se respeitem.
- SIII 42** – Exijo o respeito também aos colegas que possuem alguma dificuldade, seja de aprendizagem ou física
- SIII 43** – Planejo minhas atividades utilizando metodologias diferenciadas com recursos de vídeos, filmes, desenhos, dramatização como elementos prazerosos na aprendizagem.
- SIII 44** – Utilizo palavras cruzadas com os alunos porque eles gostam e aprendem.
- SIII 45** – Tenho tido resultados positivos com as atividades propostas.
- SIV 46** – Elaboro atividades diferenciadas porque sei que meus alunos são diferentes.
- SIV 47** – Incentivo a participação deles (indígenas) nos grupos, porque são extremamente tímidos.
- SIV 48** – Os indígenas são retraídos e não se comunicam, acabam ficando quietos durante toda a aula.

SIV 49 – Tento fazer com que se socializem com os colegas, porque eles possuem inúmeras dificuldades.

SIV 50 – Constato que eles são excelentes alunos.

SIV 51 – Tento ajudar também os alunos das fazendas que também têm muita dificuldade de se entrosarem com outros colegas, mas se comunicam mais fácil que os indígenas.

SIV 52 – Não deixo que ninguém ofenda os alunos por serem tímidos.

SIV 53 – Tento criar oportunidade para que os alunos fiquem mais sociáveis, pois alguns nem levantam de sua carteira e não abrem a boca para falar nada.

SIV 54 – Estimulo para que eles leiam e participem em todas as disciplinas.

SIV 55 – Tenho à disposição inúmeros materiais como jogos, livros de literatura, sala de tecnologia para utilizar em minhas metodologias.

SIV 56 – A escola disponibiliza vários lugares onde podemos levar os alunos: laboratórios, salas de vídeo e outras.

SIV 57 – Nos lugares oferecidos pela escola consigo trabalhar vários conteúdos de várias disciplinas.

SIV 58 – Percebo que as crianças que moram na cidade são mais indisciplinadas, mas participam das aulas.

SIV 59 – É necessário e relevante planejarmos bem nossa aula, utilizando todos os recursos disponíveis.

SIV 60 – Assumo uma postura que não é fácil, pois dá trabalho agir diferente na educação, mas faço diferente porque sei que assim eles aprendem melhor.

4.4.2 Reduções

1 – A cultura está presente no contexto escolar, mesmo que as vezes reconhecida, ignorada ou negada.

2 – Existem dificuldades de aprendizagem a serem sanadas e podem estar presentes em vários elementos

3 – A comunidade escolar é um elemento extremamente relevante para o sucesso do aluno no processo ensinar/aprender e na integração Escola&Família.

4 – É necessário um trabalho mais articulado entre as disciplinas, para que os alunos entendam melhor os conteúdos ministrados.

5 – O planejamento é essencial para o sucesso da práxis pedagógica.

6 – As atividades diferenciadas e os locais como laboratórios e salas de vídeos contribuem significativamente para que a aprendizagem seja mais significativa.

7 – O fazer do professor comprometido com atividades diferenciadas e prazerosas não é fácil, mas oportuniza uma aprendizagem mais eficaz.

8 – Existem metodologias no processo ensino-aprendizagem ligadas diretamente a atitudes impostas pela práxis do professor, que necessitam serem revistas, pois interferem de forma incoerente.

Quadro 2– Reduções e Asserções

REDUÇÕES	ASSERÇÕES
1 - A cultura está presente no contexto escolar, mesmo que às vezes reconhecida, ignorada ou negada.	SI 19, SI 20, SII 24, SII 25, SII 26, SII 27, SII 32, SIII 39, SIV 46, SIV 47, SIV 48, SIV 49, SIV 51, SVI 52, SIV 53, SIV 58,
2 – Existem dificuldades de aprendizagem a serem sanadas e podem estar presentes em vários elementos.	SI 1, SI 2, SI 3, SI 4, SI 9, SI 10, SI 11, SII 28, SII 29, SII 35, SIII 41, SIII 42,
3 – A comunidade escolar é um elemento extremamente relevante para o sucesso do aluno no processo ensinar/aprender e na integração Escola&Família	SI 13, SI 15, SI 16, SI 17, SI 18, SII 30, SII 31, SII 32, SII 33,
4 – É necessário um trabalho mais articulado entre as disciplinas, para que os alunos entendam melhor os conteúdos ministrados.	SI 21, SIII 49, SIV 54, SIV 57,
5 – O planejamento é essencial para o sucesso da práxis pedagógica.	SI 1, SIII 43, SIV 59,
6 – As atividades diferenciadas e os locais como laboratórios e salas de vídeos contribuem significativamente para que a aprendizagem seja mais significativa.	SI 22, SII 34, SII 37, SII38, SIII 44, SIII45, SIV 55, SIV 56,
7 – O fazer do professor comprometido com atividades diferenciadas e prazerosas	SI 23, SIV 50, SIV 60

não é fácil, mas oportuniza uma aprendizagem mais eficaz.	
8 – Existem metodologias no processo ensino-aprendizagem ligadas diretamente a atitudes impostas pela práxis do professor, que necessitam serem revistas, pois interferem de forma incoerente.	SI 5, SI 6, SI 7, SI 8, SI 12, SI 14, SII 36,

Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

A Fenomenologia está na relevância dos fenômenos apresentados à consciência, os quais precisam ser analisados em si mesmos. Tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, que existem na mente de cada sujeito aqui pesquisado, em sua essência.

Isso significa destacar que diante de situações com as quais o homem se depara, o objeto apresenta-se perante sua consciência, notando-o e percebendo-o em sua totalidade, com sua forma, a partir de sua consciência perceptiva. Após perceber o objeto, este entra na sua consciência e passa a ser um fenômeno que o instiga para compreendê-lo, por meio de seus conceitos. Assim será capaz de descrevê-lo como realmente é percebido. Portanto, um pesquisador envolto na pesquisa com abordagem fenomenológica está sempre se interrogando, voltando ao objeto e refletindo sobre ele. Tal fato nos instiga a acreditar que os próprios conhecimentos se transmutam, possibilitando novos enfoques, ou seja, novos olhares. (BICUDO, 2000).

4.4.3 Convergências das Categorias Abertas

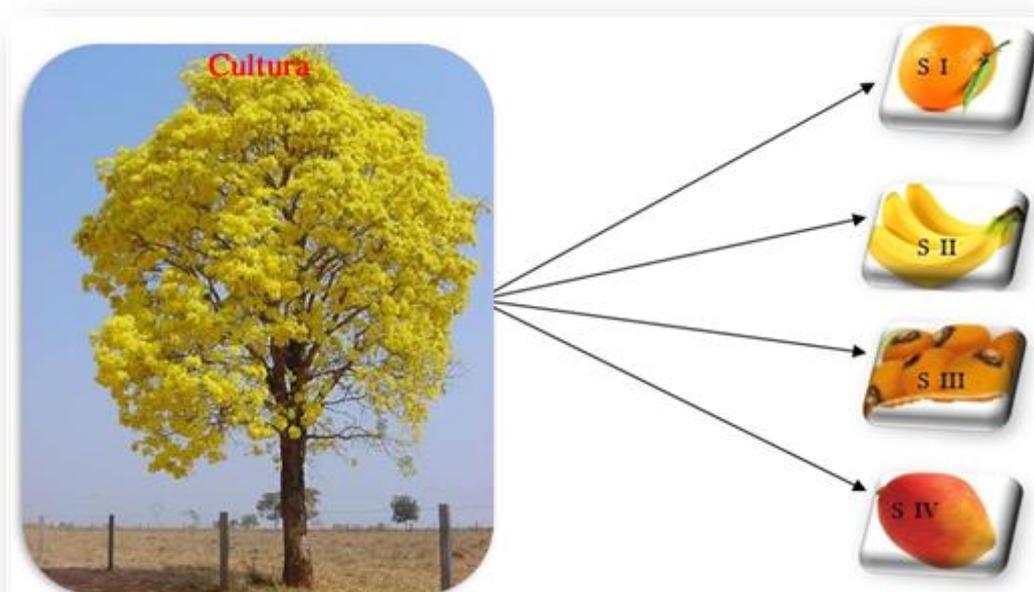
Quadro 3- Convergência das Categorias Abertas Retiradas dos Discursos dos Sujeitos

DISCURSO DOS SUJEITOS				
Categorias Abertas				
Cultura	X	X	X	X
Interdisciplinaridade	X		X	X
Ludicidade	X	X	X	X
Resiliência	X			X
Planejamento	X		X	X

Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

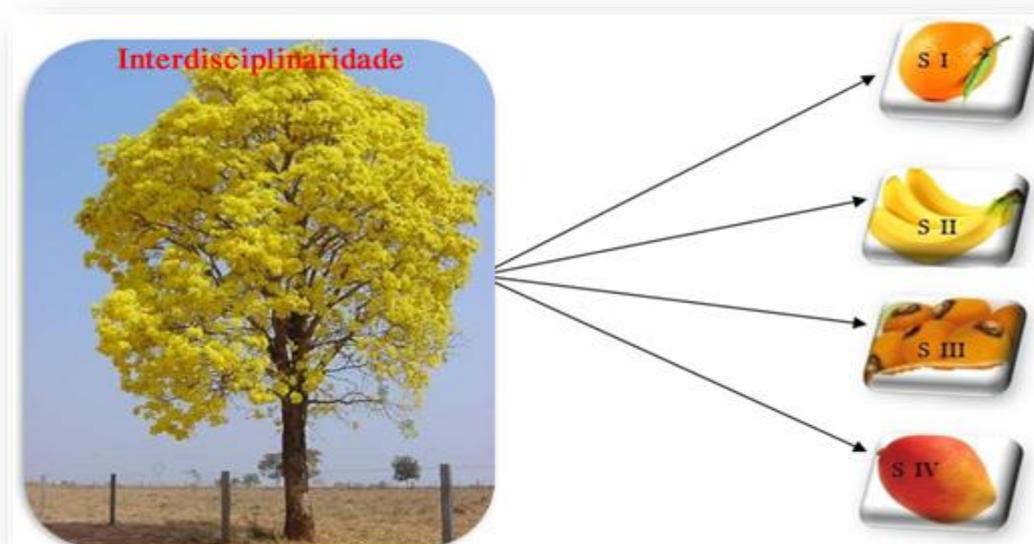
4.5 GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS

Gráfico 1 - Categoria Aberta: Cultura



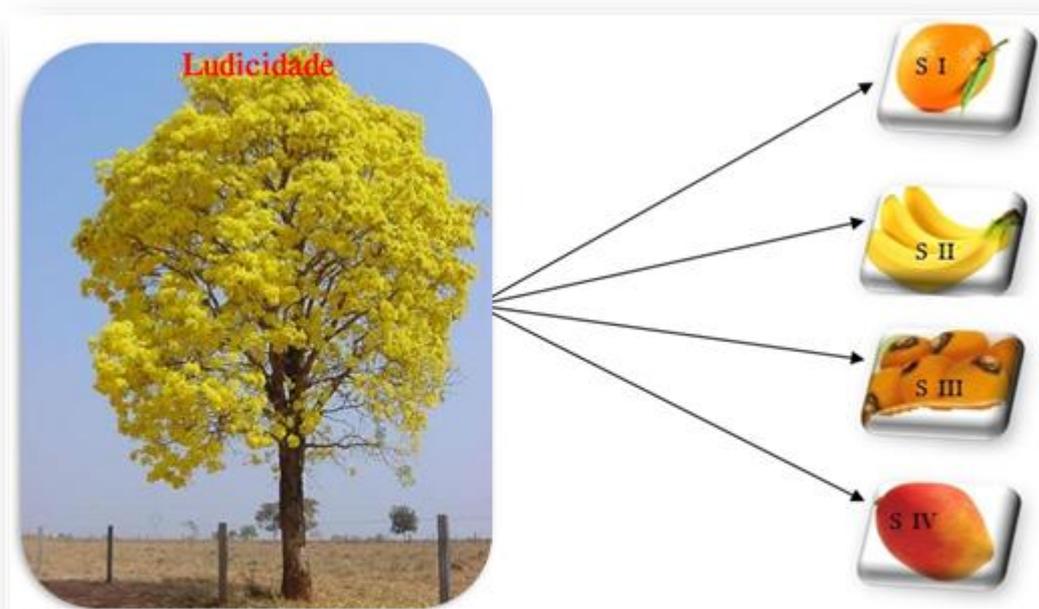
Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

Gráfico 2 - Categoria Aberta: Interdisciplinaridade



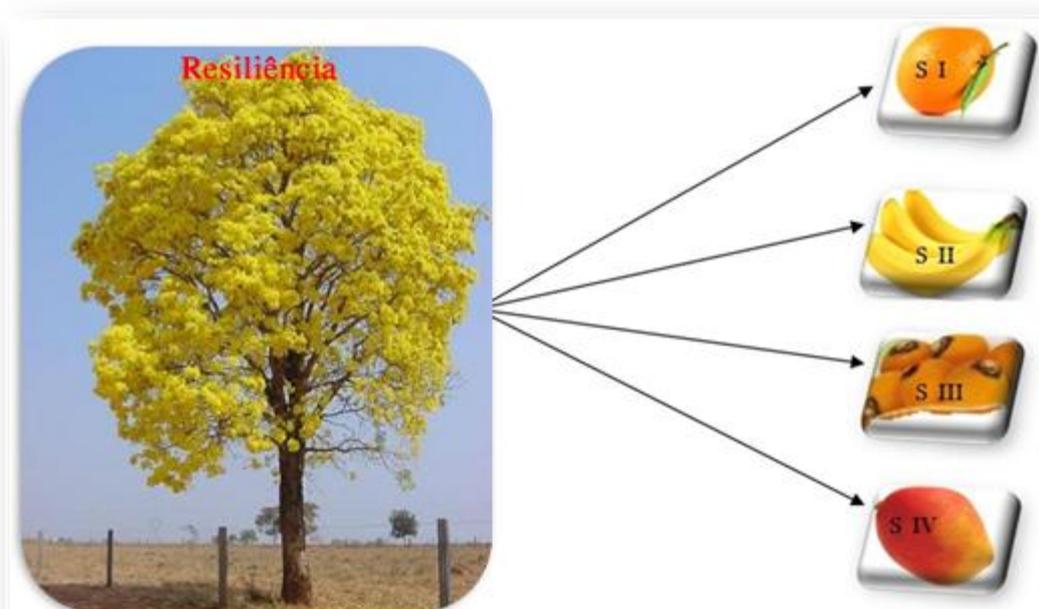
FONTE: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

Gráfico 3 - Categoria Aberta: Ludicidade



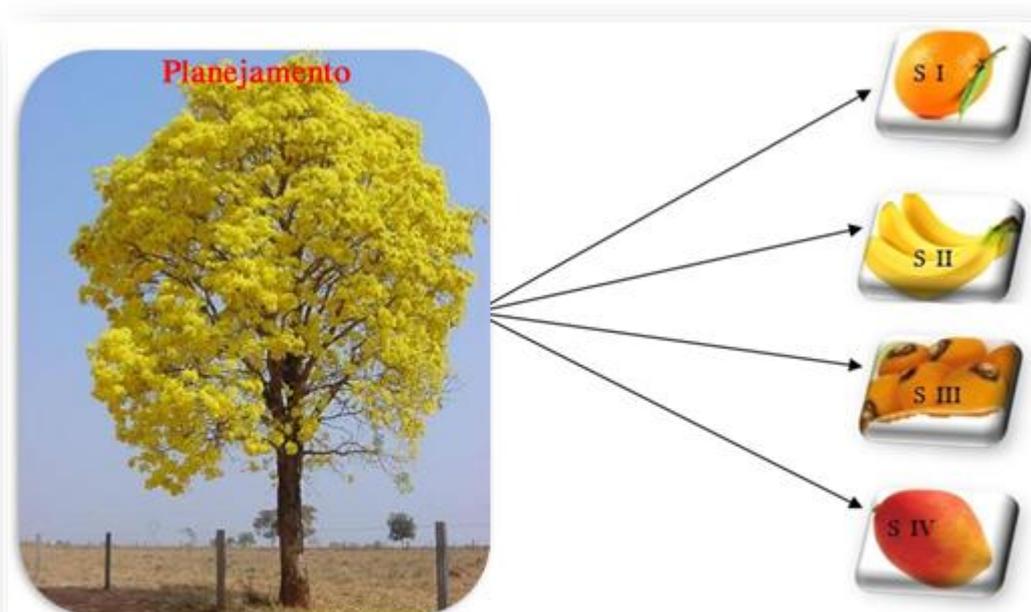
Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

Gráfico 4 - Categoria Aberta: Resiliência



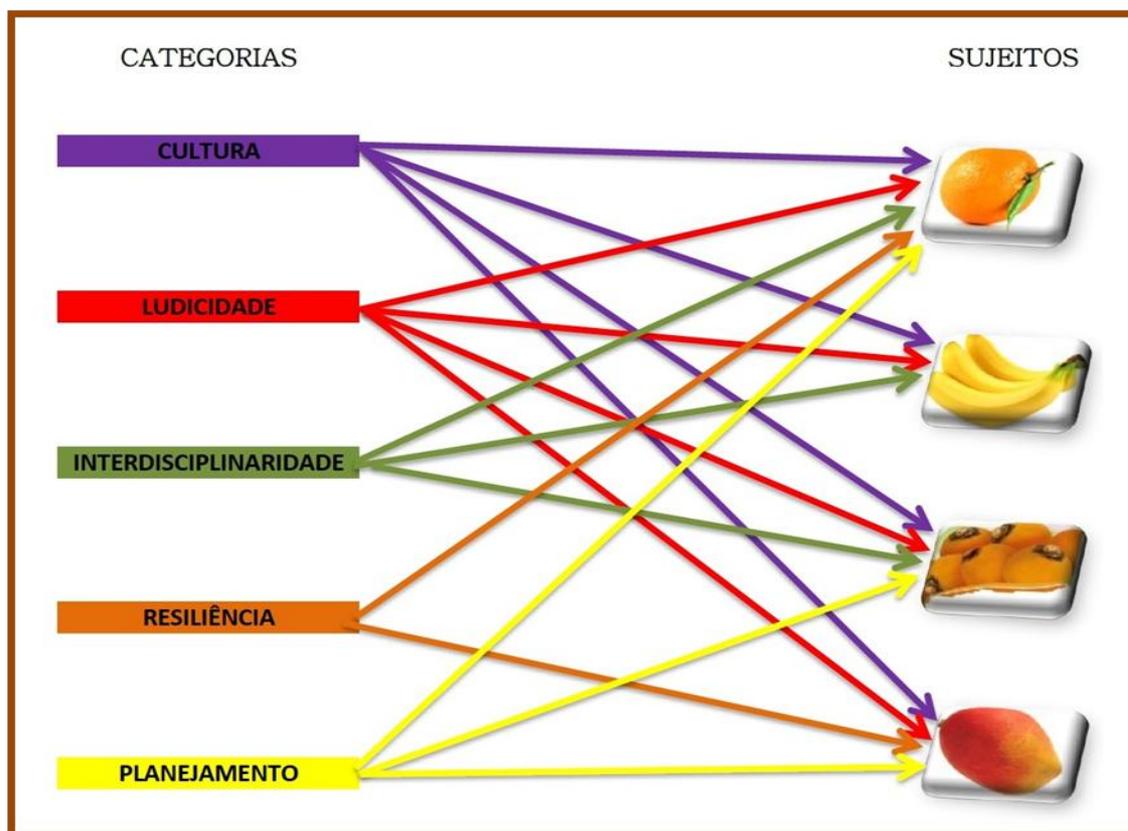
Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

Gráfico 5 - Categoria Aberta: Planejamento



Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

Gráfico 6 - Convergências das Categorias Abertas



Fonte: FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana/ 2013.

4.6 HERMENÊUTICA: CAMINHOS FINALIZADORES

O discurso fenomenológico favorece a interpretação dos sentidos próprios da existência humana, visando a um alcance de toda a significação manifesta por meio da história do homem. Nesse sentido, a fenomenologia tenta revelar o que está por trás das palavras, das frases e das definições ampliando o sentido dos fenômenos. Percebo que “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido e mesmo em que sentidos há sentidos e efeitos [...]”. (REZENDE, 1990, p. 17).

No entanto, a investigação fenomenológica, ao trabalhar com a descrição, apropria-se dos dados fornecidos, seguindo todos os passos metodológicos para examinar tais dados. Analisa-os passo a passo e os interpreta segundo critérios de rigor. Entretanto, é preciso transcender a descrição, pois ela não é suficiente para desvelar o fenômeno oculto. (BICUDO, 2000)

O fenômeno humano como forma de ser-no-mundo é compreendido em sua particularidade, tal fato torna o mundo campo específico de todas as experiências humanas. A criança não é considerada um Ser incompleto, ela traz consigo o conhecimento do ambiente onde convive e suas relações sociais, por isso é necessário conhecer verdadeiramente o outro, pois ela se desenvolve, ultrapassando seus primeiros saberes, mas conservando o que aprendeu. Sua consciência se dá nas relações estabelecidas entre os seres no mundo e, assim, vai se organizando e constituindo. Utiliza as experiências concretas para explorar seu contexto, pois “o mundo, ainda é o lugar vago de toda experiência”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 464).

Ao pesquisar o dia a dia de uma sala de aula, temos a pretensão de captar as artes de fazer entre professor e aluno, analisando os discursos com as práticas e, conseqüentemente, desvelar os aspectos contraditórios e as perspectivas que se apresentam em suas metodologias e relações. Assim, revelamos as categorias abertas, com análises no contexto.

4.6.1 Cultura

Os objetos do mundo nos são apresentados sob diversas perspectivas e significados. Na “epoché”, o objeto precisa ser analisado sob diferentes formas, com o objetivo de se apreender sua essência, ou seja, aquilo que permanece inalterado. É relevante destacarmos que a Cultura de cada contexto dá sentido à redução fenomenológica (“epoché”), como

maneira de se evidenciar o fenômeno a fim de se alcançar o objeto com total clareza. (HURSSERL, 2008).

Olha, geralmente, assim, eu passo atividades diferenciadas pra eles e também tento assim fazer com que eles participem entre nos grupos. Geralmente os indígenas eles são assim, bem retraídos, não conversam... (SUJEITO IV)

A diversidade cultural tem como características diferenças peculiares no comportamento, dentre outros aspectos. Interpretar o mundo vivido dessas crianças significa entender como essa sociedade foi constituída nos processos de colonização e dominação. Isso significa conhecer melhor como a escola insere a diversidade no seu dia a dia, nos currículos, nos regimentos, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas práticas pedagógicas que desenvolvem. Considerando que a instituição de ensino é um dos locais em que essas diferenças se encontram, são necessárias ações que promovam o tratamento justo e igualitário, dizimando a concepção de inferioridade que exista sobre diferenças socialmente construídas.

Pensar em educação para o plural para professores que possuem em suas salas de aula diversidades culturais é fundamental no sentido de contemplar um processo de ensino-aprendizagem que seja constituído por trocas e reciprocidade de conhecimentos relevantes para os diversos grupos sociais envolvidos. Saber compreender e respeitar a dinamicidade de cada cultura em sua singularidade é fator primordial para o desenvolvimento do educando. (CERTEAU, 2001).

Diante dessas reflexões, acreditamos ser necessário um novo olhar para a criança ao considerá-la um ser ativo e atento. Conseqüentemente resulta no reconhecimento da capacidade que possui em produzir simbolicamente as suas manifestações e crenças em sistemas organizados, o que significa: cultura. (SARMENTO; PINTO, 1997).

Diferentes culturas produzem diferentes infâncias, pois as crianças são tratadas de forma diferenciadas no contexto em que estão inseridas. Isso significa que as culturas harmonizam-se no mundo vida da criança, caracterizados pela pluralidade de valores e interdisciplinaridades. Acredita-se que transmissibilidade dos conhecimentos culturais não é sinônimo de transferência de civilização, pois uma etnia pode receber de outra considerável parte de organização social, linguagem, costumes, dentre outras, sem que isso erradique suas raízes.

A criança é o que nós acreditamos que ela é. Reflexo do que queremos que ela seja. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da mentalidade infantil. As relações de repressão com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa concepção das intrassubjetividades. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

Esse conceito é considerado um novo paradigma que dá ênfase à lógica da reprodução social a qual possibilita analisar e interpretar a criança nas suas múltiplas relações e linguagens simbólicas, estabelecidas com seus pares e com os adultos.

Figura 22- Crianças oriundas de contexto indígena em sala de aula da zona urbana



Fonte: Arquivo da pesquisadora/2013.

A criança acima, à esquerda, é um garoto oriundo de contexto indígena, mora na aldeia. Observando-o constatamos que gosta de ficar sentado no chão. Por essa atitude, a professora sempre chama sua atenção dizendo que “lugar de sentar é na cadeira”. Na hora do recreio, conversando com ele, disse que em sua casa não há muitas cadeiras, somente duas, então a solução é sentar no chão, ato de que ele até gosta.

As outras crianças são quietas em sala de aula, não levantam de suas carteiras e dificilmente conversam com os colegas ou com a professora. Copiam no caderno as atividades passadas na lousa, em silêncio. Observamos que o menino tem mais dificuldade para resolver uma atividade de matemática que a professora elaborou. Percebemos que não tem noção de quantidade, assim como outros colegas.

Nesse sentido, é correto afirmar que a criança convive em uma sociedade que produz culturas, e a instituição escolar passa a ser considerada como um espaço que reproduz e impõe convenções sociais.

[...] as culturas da infância, vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais,

gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. (SARMENTO, 2003, p. 13).

É essencial que os professores conheçam as estruturas sociais de seus educandos não de forma homogênea, mas considerando a pluralidade cultural de cada Ser em sua amplitude. Dessa forma, poderá oferecer oportunidades em que todos tenham acesso ao processo ensinar/aprender significativo e dinâmico, relacionando-o com o mundo vivido.

Sarmento e Pinto (1997) enfatizam que as culturas da infância possuem dimensões relacionais na medida em que as crianças experimentam a cultura social de modo diferenciado da cultura do adulto, com características distintas de inteligibilidade e simbolização do mundo. Assim, ela será capaz de construir significados próprios no que se refere ao social, cultural e até emocional.

Figura 23 - Hora do recreio



Fonte: Arquivo da autora/2013.

Nas instituições, em foco, o recreio representa um aspecto especial na rotina escolar. É considerado, na maioria das vezes, o único momento em que os alunos podem fazer as seguintes opções: com quem conversar, de quem se aproximar, onde/como brincar e também ser o que ele realmente é. É o espaço-tempo que os convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais.

Observamos que durante o recreio as crianças se dividem em grupos para brincar, mas também é comum não misturarem meninos com meninas, e essa divisão é feita naturalmente, sem que ninguém intervenha.

Ao acompanhar os dois meninos, pertencentes a etnia terena constatamos um fato intrigante: todos os dias, na hora do recreio, eles se encontravam no mesmo local. Fomos informados pela professora de que são irmãos. Depois do quarto dia perguntamos ao mais velho o porquê de eles ficavam sozinhos naquele local e obtivemos o seguinte diálogo:

Ele respondeu:

Meu pai mandou eu cuidar do meu irmão menor para que os meninos grandes não batam nele.

Perguntei: Mas ele já apanhou?

Ele respondeu: Não, eu não deixo eles chegarem perto, por isso eu fico aqui em cima tomando conta dele.

Perguntei ao menor: Você não quer ir brincar com seus colegas?

Ele respondeu: Não posso; algum guri grande pode me bater.

Eu disse: Mas vocês podem ir brincar juntos, Um cuida do outro.

O maior respondeu: É melhor não, aqui está sossegado.

O cuidar do outro, característica da cultura indígena, é observado nessa situação. Percebe-se a preocupação do mais velho com o bem estar e segurança do seu irmão menor. É necessária uma conversa com as crianças e os pais para que possam orientá-los sobre o limite desse cuidado, porque os dois acabam não interagindo com outras crianças, deixam de brincar e compartilhar momentos de lazer e aprendizagem, além de estarem isolados das relações sociais que a escola pode oportunizar.

Bom, prá começar eu não faço diferenças nem em etnias, nem idade, nem comportamento; eu trabalho com aprendizado no meu planejamento. É a única coisa que eu vejo ali são as pessoas, a diferença está realmente no aprendizado. (SUJEITO I).

A afirmação do sujeito I leva-nos a refletir sobre a negação da presença de diferenças entre seus educandos. A ênfase no planejamento demonstra que ele é elaborado sem considerar as características peculiares, ignorando que a realidade é sempre complexa, pois requer uma visão abrangente, multidimensional, que seja capaz de compreender a complexidade do real para que seja possível construir um conhecimento que considere e valorize essa mesma amplitude. É necessário que no atual momento histórico as instituições de ensino valorizem as diferenças socioculturais, entre outras, por constituírem a pluralidade de uma nação e, por isso, merecem reconhecimento e respeito, garantindo espaços de atuações políticas e de vida.

Olha eu não percebo diferença nenhuma neles, para mim eles são todos iguais, só que eles, todos eles moram em chácaras, fazendas, próximos ao rio, e sempre tem o mesmo tipo de vida. Os pais vivem do que trabalham e plantam, então não vejo diferença nenhuma entre eles, normal...(SUJEITO II).

Figura 24 - Alunos do contexto ribeirinho



Fonte: Arquivo da autora/2012.

Durante a observação nessa sala em que estudam crianças do contexto ribeirinho, constatamos que os alunos sempre estão se reportando a assuntos relacionados ao seu mundo vivido. Durante as aulas, que geralmente são feitas em duplas, eles conversam bem baixo o tempo todo. Ouvindo uma conversa entre dois alunos que moram na beira do rio, um contava ao outro quantos peixes o pai havia pescado durante a noite; o outro perguntou: *grandes?* Ele respondeu: *alguns sim*. O colega disse: *“eita, isso vai dar muito dinheiro, dá pra fazer uma festa”*. O outro respondeu: *“meu pai tem que dividir com dois amigos que o ajudaram a fazer compra pra casa, e ainda tem que pagar o aluguel onde a gente mora”*. Neste momento a professora pede silêncio e passou na lousa o seguinte problema:

*Numa empresa multinacional tinham 1600 funcionários. Sendo que 30% falavam outro idioma. Desse total 8% falavam inglês, 10% alemão e 12% espanhol.
Responda:
- Quantos funcionários falavam outro idioma e quantos não falavam
- Qual o número de funcionários que falavam cada idioma?*

Um comenta com o outro: *“cara tá difícil, acho que não consigo fazer”*. O outro respondeu: *“verdade, cara, mas não esquece que hoje vou lá na sua casa pra gente pescar junto”*.

Percebemos que a atividade proposta pelo sujeito retrata um contexto diferente para os educandos que convivem em um ambiente diferenciado. Não queremos reduzir o ensino somente ao mundo vivido, mas acredito que a partir de elementos que tenham significado o aluno aprende melhor, adquirindo conhecimentos que facilitarão seu entendimento de outras realidades.

Para Nascimento (2006), a criança é ator ativo e social de sua formação, pois ela é capaz de reinventar, reelaborar sentidos e traduzir os fenômenos que a cercam, experimentando e transmitindo conhecimento e cultura para o mundo dos adultos. Acreditamos que as relações entre infância e território, as condições materiais e simbólicas de

cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas diversificadas. A instituição de ensino precisa valorizar a cultura do educando e, conseqüentemente, o contexto no qual está inserida, a começar na seleção de uma grade curricular que valorize a pluralidade e a diversidade cultural de seus educandos.

4.6.2 Ludicidade

A educação tem por objetivo propiciar ao educando uma formação que contemple a autonomia, a criticidade e a criatividade na elaboração de novos conhecimentos. A diversidade de métodos no processo ensinar/aprender tem contribuído para a eficácia de qualidade no respectivo processo. Nessa linha de pensamento, os aspectos lúdicos propõem uma dinâmica significativa na prática pedagógica que promove o desenvolvimento integral do aluno, estimulando-o a ser pensador e questionador.

Observamos que a ludicidade está presente no dia a dia sob inúmeras formas, sejam individuais ou coletivas, sempre contemplando os aspectos e as necessidades culturais de cada contexto.

*Trabalho com elementos lúdicos porque os alunos gostam e a aula rende.
(SUJEITO I).*

O sujeito tem conhecimento da relevância dos elementos lúdicos ao perceber o prazer e os benefícios de sua prática. A promoção da ludicidade é uma ferramenta significativa para quem está na área educacional. As atividades lúdicas têm tido destaque no processo de ensino-aprendizagem, pois se constata ser uma práxis emancipadora e integradora, ao auxiliarem metodologicamente as aulas ministradas pelos professores. Os aspectos lúdicos são considerados, até insubstituíveis, por serem utilizados como estratégias e estímulos no desenvolvimento e conhecimento humano. Percebo que brincando e jogando o aluno direciona seus esquemas mentais para a realidade e, dessa forma, assimila facilmente os conteúdos ministrados.

A ludicidade sob o olhar da Fenomenologia possibilita novas posturas e ações educativas a partir do momento que se permite a “epoché” das concepções teóricas, possibilitando-me colocar frente ao novo fazer, pensar, analisar e julgar.

Figura 25- Crianças do contexto da zona rural no recreio



Fonte: Acervo da autora/2013.

A escola possui imenso espaço para brincar e, durante o recreio, os alunos o exploram correndo entre as árvores e inventando brincadeiras: qualquer objeto como a garrafa pet, transforma-se em brinquedo. Destacamos que diferentemente da outra instituição, foco deste estudo, aqui as meninas brincam e interagem com os meninos. As brincadeiras baseiam-se em pega-pega, esconde-esconde, policia e ladrão, futebol, dentre outras.

Kramer (2007) afirma que o brincar faz parte da experiência cultural da criança e tal ação as caracteriza. Essa cultura torna-se comum no grupo à medida que brincam. A ludicidade não significa somente recrear-se, mas tem sido considerada pelos pesquisadores da área como a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o resto do mundo, por isso é necessário que ela tenha tempo e espaço para brincar. Também é relevante propiciar-lhe um ambiente rico em brincadeiras, entretanto isso não significa ter brinquedos caros, mas proporcionar que ela explore as diferentes linguagens que a brincadeira permite na música, na expressão corporal, gestual, escrita, dentre outras. Permitir que a criança brinque é deixá-la ser o que ela é, oportunizando que se descubra; descubra os outros e o mundo.

Figura 26- Crianças em momentos descontraídos



Fonte: Arquivo pessoal da autora/2013.

Destacamos que nos três momentos representados nas imagens acima existem atividades diferenciadas, mas o ponto em comum é a ação lúdica. No primeiro, os alunos

estão realizando uma dramatização relacionada a uma história que retrata a região onde há bichos e personagens do contexto em que vivem. Quando observamos o ensaio, percebemos que o empenho é visível para que o teatro tenha êxito. No segundo, as crianças estão brincando de pega-pega, correm em volta das árvores que se tornam os principais elementos para garantir a fuga. Aqui existe uma relação próxima com a natureza que está presente em toda a área interna e externa da instituição de ensino. No terceiro, um grupo de alunos está reunido para tocar berrante, um trouxe o artefato para ensinar os colegas. Percebe-se um interesse de alguns alunos para aprender a tocar esse instrumento peculiar na região.

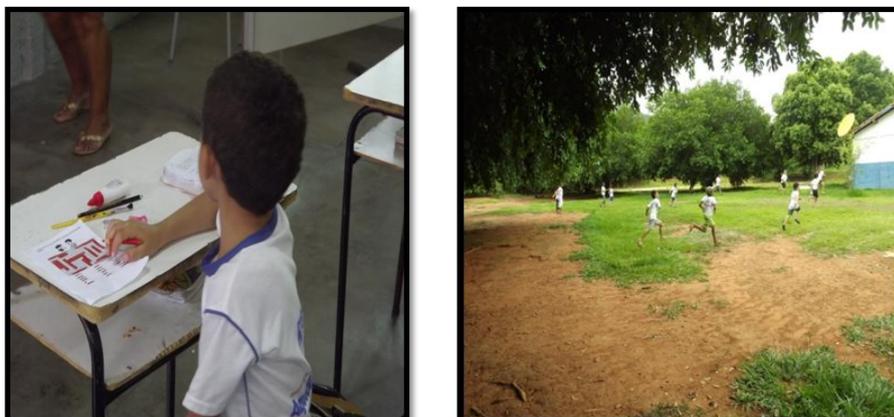
É relevante destacarmos e valorizarmos as diferentes culturas presentes no contexto escolar nas práticas pedagógicas, reconhecendo sua eficaz contribuição. Partindo desse princípio, é necessário considerar, principalmente, as diferenças culturais e a influência que exerce na formação dos sujeitos que nela convivem. Sempre existiu uma grande diversidade de culturas compostas por suas festas, costumes, rituais, vestimentas, hábitos alimentares, maneiras de comemorar algumas datas e fatos significativos, formas de lidar com a tristeza, dentre outras. Após as análises desses aspectos, fica evidente que cada etnia destacada nesta pesquisa é diferente, embora possua alguns elementos plurais. Um exemplo que destacamos são os brinquedos, brincadeiras, músicas e contos que, embora apareçam em quase todos os grupos sociais, possuem utilização e adequação à realidade que os manipulam.

Diante dos fatos apresentados, fica evidente que o currículo escolar precisa incorporar em seus procedimentos pedagógicos a valorização dos conhecimentos que o aluno traz consigo em relação aos valores, relações sociais, crenças, costumes e a própria identidade.

Hoje é até mais fácil você trabalhar, tem bastante material mesmo, a gente tem os jogos a sala de leitura, a sala de tecnologias, então tem bastante recursos para a gente utilizar... daí você sempre prepara a aula, e tem a sala de vídeo também. (SUJEITO IV).

O discurso revela que existem materiais diferenciados para serem utilizados nas aulas, ainda que não tenhamos presenciado a utilização deles no período em que observamos. Tal fato demonstra que o discurso pode não condizer com o que se pratica. A utilização da sala de tecnologia, onde estão os recursos midiáticos e tecnológicos, foi feita somente pelo professor de informática.

Figura 27- Aluno do contexto da zona rural



Fonte: Arquivo pessoal da autora/2013.

Observamos o aluno, nas figuras acima, em dois momentos: na sala de aula e durante o recreio. Um dos sujeitos propôs uma atividade de palavras cruzadas, com perguntas elaboradas para que fossem encontradas suas respectivas respostas. O educando se mostra ora interessado, ora indiferente. Ele é comunicativo, mas às vezes se distrai, seu olhar fica perdido, a professora chama constantemente sua atenção para a realização da atividade.

Sabe-se que a intervenção do professor é necessária para que na instituição escolar a criança possa, em situação de interação, ampliar sua capacidade de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio de expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos. Por isso, há necessidade de conhecer o contexto em que atua e valorizar as singularidades dos educandos, com o objetivo de tornar o aprendizado mais atrativo e significativo.

Conseqüentemente, tais fatores contribuirão na prática escolar, quando forem selecionados os conteúdos a serem ministrados; na organização do ambiente da sala de aula; na disponibilidade de recursos didático-pedagógicos variados, possibilitando uma articulação em que seja possível um ambiente escolar favorável à aprendizagem e que todas as ações venham favorecer o processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e assimilar novos conhecimentos no repertório de significados, favorecendo sua utilização na compreensão orgânica dos fenômenos e no entendimento da prática social.

Figura 28- Crianças em momentos de ludicidade



Fonte: Arquivo da autora/2013.

Observamos que, enquanto brinca, a criança desenvolve uma linguagem universal, imbuída de inúmeros significados, os quais se renovam de forma permanente, e é nesse ato que ela experimenta sua relação com o outro e o meio circundante, aprendendo também a viver criativamente. Podemos afirmar que a ludicidade está enraizada no Ser ao mesmo tempo que faz parte de sua natureza, pois, desde a mais tenra idade, ele já possui uma predisposição para brincar, construindo, assim, sua ludicidade cultural na medida em que internaliza os valores sociais.

Brougère (2005) ressalta que, durante a brincadeira, a criança tem a capacidade de entender o ambiente do qual faz parte, harmonizando-o com sua própria dinâmica. Durante esse tempo, manipula o brinquedo livremente, relacionando-se com criatividade, utilizando sua imaginação com enorme significância, que lhe é peculiar de acordo com a realidade na qual está inserida.

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto de quase chegar a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da realidade habitual. Mais do que realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 1980, p. 17).

É no brincar que aprendemos muitas coisas, inclusive os valores morais e culturais, uma vez que as brincadeiras podem conduzir à imaginação, à fantasia, à criatividade, à autonomia e à aquisição da criticidade, entre outros aspectos que nos ajudarão por toda nossa vida. Por meio de atividades lúdicas a criança está em constante transformação e preparação o que promove a assimilação da cultura do ambiente do mundo vivido, integrando-se e interagindo nele, aprendendo a conviver como Ser naturalmente social.

4.6.3 Interdisciplinaridade

Percebemos que a abordagem interdisciplinar está sendo pensada e aplicada na organização do trabalho pedagógico somente recentemente, ainda que suas ideias já estejam há muitas décadas em estudos e discussões. Ela torna-se fundamental na medida em que busca a interação de conceitos e métodos, o que conduz o educando a uma visão mais próxima do movimento, da totalidade e das contribuições da realidade, ou seja, é uma ação pedagógica interativa e integrativa entre professor, aluno e os conhecimentos, dentre eles os do senso comum e os científicos. (FAZENDA, 1979).

É difícil então... na hora de trabalhar as disciplinas eles precisam participar, principalmente fazer leitura, isso tem que fazer em todas as disciplinas, mesmo na matemática, tem interpretação, então precisa ler.(SUJEITO I)

Acreditamos que essa preocupação com a interpretação não seja exclusiva desse sujeito, pois é um aspecto relevante, presente em todas as aulas. Aparentemente ele não possui consciência de atitude interdisciplinar, mas entende que o processo de leitura precisa ser considerado em todas as disciplinas, inclusive na matemática, que exige a interpretação de seus problemas e fórmulas, além de ser necessária sua contextualização com práticas sociais, por meio de inter-relações com outras áreas do conhecimento.

Devido às inúmeras mudanças pelas quais diversos setores da sociedade vêm passando, é necessário que o professor também esteja capacitado para assumir uma nova concepção de educação. Para isso, necessita estar preparado para aplicar diferentes metodologias, tecnologias e conhecimentos. Isso significa assumir uma atitude diferente frente ao processo ensinar/aprender, promovendo ações que possibilitem ao educando conhecer e vivenciar novos caminhos que propiciem sua aprendizagem de maneira significativa e integrada. Não é somente inserir a diversidade nos currículos, mas ter ciência, enquanto educador, dos elementos da diversidade que estão impregnados nas diferentes áreas do conhecimento e saber ministrar os conteúdos de forma que tenham significado para o educando.

Figura 29 - Atividades Curriculares



Fonte: Arquivo pessoal da autora/2013.

Nas figuras acima, observa-se duas atividades distintas que ocorreram na escola localizada na zona rural. Na primeira, contemplamos uma aula sobre as regras do trânsito. O professor montou um cenário, com placas de sinalização, semáforos, faixas de segurança, prédios representando órgãos públicos e transportes terrestres com bicicletas, triciclos e pedestres. O objetivo foi proporcionar à criança o conhecimento necessário, abordando temas relacionados às áreas de matemática, língua portuguesa, geografia e história. Na segunda, participamos de uma palestra proferida aos alunos sobre a relevância da preservação do meio ambiente e o combate às queimadas. O mascote era um tamanduá, animal encontrado em maior número atropelado nas estradas, devido às queimadas. Foram apresentadas estatísticas de acidentes, discutidos os diferentes habitats dos animais e sua localização na região. Os guardas trouxeram textos, poesias que foram lidas e interpretadas como atividades.

Tais atitudes nos instigam a refletir que, naturalmente, somos seres interdisciplinares, pois em inúmeras situações do dia a dia estamos sendo desafiados a lidar com elementos diferenciados, mas que se complementam. E por que a escola trata os conhecimentos de forma fragmentada, sem conexão? São os paradigmas tradicionais impregnados nas práticas pedagógicas de alguns professores que resistem a assumir uma atitude integrada que proporcione um olhar universal.

Pelos aspectos mencionados, verificamos ser imprescindível conhecer nossos alunos, valorizar seus conhecimentos e seu contexto. É fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja utilizado pelo professor como uma ferramenta para a construção e elaboração de novos conhecimentos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade torna-se uma das propostas em ação e atitudes possíveis para realizar tal premissa, recuperando, assim, a totalidade do ser humano em relação ao processo educativo.

Podemos afirmar que se a compartimentalização dos conhecimentos, que impera atualmente em nosso sistema de ensino, for substituída pela interdisciplinaridade, será uma nova forma mais criativa de institucionalizar a elaboração de novos conhecimentos nas escolas, nos currículos e campos de pesquisas.

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida. (FAZENDA, 1994, p. 82).

A atitude interdisciplinar assume um olhar universal sobre o conhecimento, o que permite adquirir habilidades para desvelar respostas possíveis ou necessárias a cada contexto. Torna-se possível repensar nossa vida, nossa prática profissional, nossas relações, lidar com as questões do dia a dia de outras diferenciadas e, principalmente, construir não apenas uma nova práxis profissional, mas uma nova realidade, para todos os agentes do processo educacional.

Eles vão fixar e vão percebendo que realmente existe toda essa diferença. É difícil trabalhar isso nas disciplinas, por isso uso os vídeos e os filmes, porque fica mais fácil eles entenderem.
(SUJEITO III)

A atitude em inserir novas tecnologias em suas aulas demonstra que o sujeito tem a preocupação em oferecer recursos que promovam uma aprendizagem mais prazerosa, mas precisa saber que tal atividade pode fazer uma conexão de saberes com outras áreas do conhecimento. Tal atitude é realizada continuamente na interação com o outro e contribui para que a práxis se torne significativa, na medida em que excede uma visão fragmentada e descontextualizada.

Existem inúmeros benefícios com a comunhão de áreas de conhecimento. Considerando que temos grandes problemas econômicos, ambientais e sociais, é essencial almejarmos um ensino mais humano, que parta da integração e oriente melhor os educandos a usufruírem com competência dos conhecimentos mediados pela escola, tornando-se um bom profissional e, principalmente, um bom cidadão.

A satisfação em desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, utilizando os recursos disponíveis, é referendada neste depoimento:

[...] tem o laboratório que você pode levar. Lá eu consigo trabalhar vários conteúdos de várias disciplinas[...].(SUJEITO IV)

A atitude interdisciplinar está auxiliando as transformações do pensar e agir do sujeito em inúmeros sentidos, pois resgata a visão ampla do contexto da realidade, demonstrando que vivemos numa rede de interações onde os conceitos e teorias também estão conectados entre si. Trata-se de um processo que contribui para a visão articuladora que rompe com a prática disciplinar, fragmentada e hierárquica que marcou a concepção cartesiana de mundo. (THIELSEN, 2008).

Acreditamos que a atitude interdisciplinar é uma ação a ser considerada por todos os professores, pois contribui para a articulação do processo ensinar/aprender e auxilia as instituições de ensino na ressignificação de todo o trabalho pedagógico. Portanto, é necessário que o educador assuma uma visão mais abrangente de seu contexto, não somente da sua disciplina, mas a apropriar-se das múltiplas relações que são possíveis com outras áreas do conhecimento. A aprendizagem precisa ser desenvolvida e vivenciada de maneira integral, pelas mais diferentes formas de expressão. Conseqüentemente, a escola se tornará um ambiente de vivência e não somente de preparação para a vida, assumindo uma postura interdisciplinar.

4.6.4 Resiliência e Formação

As relações sociais têm sido objeto de estudos de inúmeros pesquisadores que têm como um dos objetivos entender as transformações a que o mundo está submetido, e que se ampliam por meio dos fenômenos sociais que, conseqüentemente, trazem novos paradigmas para os diferentes contextos. Um desses fenômenos é conhecido como resiliência, e teve origem na física. Resílio é uma palavra que vem do latim e significa romper, transformar, fortalecer, recuar, transformar; sempre o corpo físico retornando a um estado anterior de forma positiva. Nas ciências sociais é considerada pela capacidade de o sujeito, mesmo em contexto desfavorável, construir-se positivamente frente às dificuldades no dia a dia. (COSTA, 1995).

Na área educacional, os professores estão percebendo que a consistência humana também é revestida de sentimentos que precisam estar comprometidos em valorizar as capacidades individuais em prol da coletividade. Sua influência para a educação resultou na abertura do espaço para o debate e reflexão acerca do relacionamento humano pelo viés da Psicologia e possibilitou o repensar da prática pedagógica pela superação de adversidades, que é um dos objetos investigados pelos estudiosos da resiliência. A característica marcante é destacada pelo fato de algumas pessoas serem capazes de superar as dificuldades, buscando recursos internos ou externos que as favoreçam em determinadas situações e, conseqüentemente, as fortalecem. (TAVARES, 2001).

Gosto de trabalhar atividades diferenciadas com eles: constroem brinquedos, objetos, fazem trabalhos manuais; eles gostam muito e a aula rende. Mas a gente tem que ter persistência pra trabalhar com essas coisas diferentes, senão acabamos nas mesmas coisas. (SUJEITO I)

Há um interesse do sujeito em transformar sua prática pedagógica em algo mais dinâmico e prazeroso, entretanto também reconhece a necessidade em ser persistente, porque promover um processo de ensino-aprendizagem diferenciado requer: pensamentos diferenciados, planejamentos diferenciados, recursos diferenciados e, principalmente, atitudes diferenciadas. Ser resiliente significa ter uma forma peculiar de perceber e agir sobre os acontecimentos que nos estão intrínsecos em nosso dia a dia.

Voltando ao sentido etimológico de resiliência “como qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite não perder o equilíbrio”, talvez pudéssemos dizer que, o que se pretende ao tornar as pessoas mais resilientes na sociedade emergente, através da educação e da formação, é prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita enfrentar com flexibilidade, “elasticidade” e persistência, situações altamente adversas, agressivas e, até, desconcertantes e violentas que a vida certamente irá colocar. [...] Antes, pelo contrário, tudo deve encaminhar-se no sentido de tornar a pessoa mais forte, mais equipada para poder intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vive e convive para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, mais razoável e tolerante. (FAZENDA, 2001, p. 95).

Nesse sentido, é necessária uma atenção aos cursos de formação de professores, principalmente aqueles que preparam o profissional para atuar na infância. O contexto atual necessita de profissionais resistentes e persistentes, pois a educação atravessa uma crise caracterizada por violência, desvalorização, descompromisso da família, falta de interesse do educando, dentre outros aspectos, os quais interferem diretamente na atuação do professor.

Figura 30 – Atividades pedagógicas curriculares diferenciadas/ Escola Francklin Cassiano



Fonte: Acervo da Autora/2012.

Percebem-se, nas figuras acima, formas diferenciadas e dinâmicas dos professores que atuam na zona rural e ribeirinha em inovarem suas metodologias. Na primeira figura a professora, juntamente com seus alunos, confeccionaram brinquedos e objetos significativos para eles. Observa-se uma quantidade de cavalos de pau; tal fato justifica-se pela utilização desse animal por muitos educandos, pois vivem em uma região onde é comum ser utilizado como meio de transporte.

Na segunda figura é interessante o professor utilizar bicicleta e carrinho para dramatizar o movimento de trânsito. Mesmo que na sua realidade o fluxo de transportes terrestres não seja intenso, ele vislumbra uma forma de o aluno vivenciar algo que será relevante para sua vida, considerando que os problemas do trânsito nos centros é preocupante, principalmente pela falta de respeito às leis.

Ao termos consciência que o desenvolvimento humano ocorre durante toda a vida é imprescindível criarmos vínculos que nos fortaleçam nos diversos campos que envolvem o trabalho, família, religiosidade, dentre outros que nos auxiliem a vencermos grandes dificuldades. Isto significa assumirmos que as experiências do dia a dia nos fornecem as mais diversas formas de aprendizagens, inclusive o autoconhecimento. (VARELLA, 2003).

Assumir uma postura de resistência frente às dificuldades encontradas no dia a dia é algo necessário e cada vez mais difícil, isso porque os entraves no processo educacional são inúmeros e incluem dificuldades de aprendizagem, falta de apoio da família, currículos inoperantes, projetos pedagógicos que não atendem as reais necessidades dos educandos, dentre outros. Torna-se um desafio a qualquer professor, entretanto felizmente alguns estão conseguindo transpor as dificuldades para proporcionar aos seus alunos uma educação mais digna. Portanto, para desenvolver uma postura resiliente nos professores, é necessário primeiramente conhecer sua história, analisá-lo no contexto em que atua, encontrando meios

que promovam sua motivação. Assim, fortificando sua atuação frente aos alunos e comunidade escolar.

Resiliência já um tema em debate em alguns centros de formação de professores, pois sua eficácia já é discutida pelo viés da Psicologia, com resultados positivos. Diante dessa realidade, acreditamos ser relevante promover uma reflexão sobre a resiliência do professor que assume uma prática dinâmica, com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa com possibilidades de crescimento ao seu educando. E a prática de atividades lúdicas não é um aspecto fácil de colocar em prática no dia a dia das instituições de ensino, por exigir um esforço considerável de quem a pratica.

É neste sentido que resiliência possibilita uma outra visão do mundo e implica e, em certa medida, exige formas de conhecer, aprender, de ser e estar nas sociedades actuais e futuras distintas em que a educação e a formação dos cidadãos terá que se processar em moldes diferentes. Resiliência poderá ser uma das chaves para nos abrir a esse grande desafio, fazendo apelo ao desenvolvimento equilibrado e progressivo de dimensões humanas que, embora se apliquem aos objectos físicos e biológicos, são próprias, sobretudo, das pessoas e das organizações, como a flexibilidade, a flexibilidade, as capacidades de aprender e desaprender as coisas inúteis para empreender, agir e resistir, sem quebrar, no meio das mais diversas contrariedades, de ser, comunicar, saber estar, sobreviver. (TAVARES, 2001, p. 1)

Assumir uma postura resiliente, para o professor, significa adotar uma nova postura frente aos desafios enfrentados no dia a dia das instituições de ensino. Primeiramente precisa ter conhecimento, embasado teoricamente por estudiosos da área de sua relevância na vida de cada criança que está sob sua responsabilidade, adaptando-se às novas competências e habilidades que surgem no processo educacional. Significa também tornar-se alguém aberto, criativo, livre, emocionalmente equilibrado, autêntico com capacidade de enfrentar as adversidades profissionais tornando-se resistente. Dessa maneira, é necessário que os sistemas de ensino contemplem a formação do cidadão para uma nova realidade social que possibilite o desenvolvimento de mecanismos sociais, éticos, biológicos, físicos e psíquicos que o torne mais resiliente.

Figura 31 - Desenhos elaborados pelas crianças retratando sua realidade



Fonte: Arquivo da autora/2013.

Ao assumir uma práxis que contemple a realidade do seu educando, o educador possibilita que se tornem atores de suas vidas, permitindo a transformação e otimização do mundo vivido. (TAVARES, 2001).

Nas atividades acima retratadas, as professoras solicitaram as crianças que fizessem um desenho de algo de que mais gostassem do lugar onde moram. Após desenvolverem as atividades, selecionei algumas e incentivei seus autores a falarem sobre elas. O primeiro desenho foi feito por um menino que reside na zona urbana; ele explicou que gosta do carro da polícia, porque onde mora tem muita coisa ruim acontecendo e quando vê o carro sabe que está mais seguro. O segundo foi feito por uma criança que mora na região pantaneira; ela explicou que tem um rio perto da sua casa e seu pai a leva para pescar. Disse que tem muitos peixes, mas não deixa de levar seu cachorro para espantar outros animais perigosos (na região pantaneira tem animais que podem atacar o homem, porco monteiro, onça, cobras e outros). O terceiro desenho foi feito por um menino da zona rural; ele disse que gosta da sua casa e de uma árvore que tem perto dela, lá ele balança até ficar escuro (noite). O último desenho foi feito por uma menina, também da zona rural; ela disse que o que mais gosta na sua casa é o amor de sua família.

Após as falas das crianças, analisamos que o sentido de ensinar é significativo a partir do momento em que o professor reconhece os elementos culturais intrínsecos no mundo-vida dos seus alunos. Só assim poderá ser possível que eles reconheçam novos padrões de vida, novas formas de perceber, ser, pensar, e agir que vão auxiliá-los no uso do conhecimento, na resolução de problemas, na construção de novos significados e pensamentos. O professor deve considerar sua liberdade metodológica para inserir elementos que auxiliarão o melhor entendimento de seus educandos. Reforçamos a concepção de que não é nosso objetivo que a criança reconheça e valorize somente elementos de sua realidade, mas que, a partir dela, desenvolva formas significativas de entender o mundo.

Isso eu falo, mas também agir assim não é tarefa fácil, não. Precisa agir diferente e dá muito trabalho, mas eu me esforço e faço. Não é chegar aqui e só... não, ele (professor) tem que preparar, eu vou levar na tecnologia, eu vou levar na sala de leitura ... (SUJEITO IV).

O sujeito destaca a dificuldade que sente ao assumir uma postura diferenciada frente ao processo de ensino-aprendizagem, mas expõem que também está se esforçando ao utilizar os processos, estratégias e recursos disponíveis na instituição em que atua. Isto significa assumir uma postura resiliente pois está desenvolvendo “[...] capacidades possibilitadoras para melhor adaptar-se a novas realidades [...]” (VARELLA, 2008).

Considerando tais aspectos, os cursos de formação do professor estão incluindo em seus currículos a resiliência como aspecto de estudo e postura frente as dificuldades que assolam a profissão, formando um profissional que tenha a capacidade de aprender com as dificuldades e desafios, usando sua criatividade para encontrar novos meios que o possibilitem atingir seus objetivos.

Para aqueles que trabalharam com a infância passaram a contemplar, recentemente, informações sobre propostas curriculares relativas à organização da rotina e do espaço físico da escola, das formas de envolvimento das crianças nas atividades, além da avaliação do grau de interação do profissional com a criança.

Nessa metodologia, o futuro educador estará apto a enfrentar os desafios de uma educação transformadora, elaborando projetos inovadores e até inovando a sua prática pedagógica, reconhecendo suas limitações sem com isso estagnar-se frente às iniciativas. Portanto, a formação do professor resiliente precisa inserir em seu programa curricular as bases necessárias à construção de saberes e fazeres essenciais a uma práxis que contemple a quebra de paradigmas tradicionais e promova a criação, inovação e possibilite a transformação da realidade educacional e social. Tal atitude poderá romper com paradigmas enraizados na concepção do processo educacional.

4.6.5 Planejamento

O planejamento é uma das atividades docentes mais relevante, porque permite ao professor refletir sobre sua práxis pedagógica, diariamente, verificando os objetivos que pretende alcançar, utilizando as metodologias e recursos que atendam as necessidades do processo ensino-aprendizagem, pois constatamos, pelas experiências que já vivenciamos no

dia a dia das instituições de ensino, que as atividades mais prazerosas são aquelas em que o educando tem mais possibilidades de assimilar o conteúdo. Por esse motivo, o ato de planejar é a forma mais eficiente que o professor possui de acompanhar a aprendizagem, bem como promovê-la, inclusive poderá trabalhar na esfera da prevenção das dificuldades de aprendizagem, planejando de maneira a respeitar a individualidade e também as necessidades de cada aluno.

Às vezes planejo aulas com vídeos, filmes, dramatização, também, desenhos também nos ajudam muito nessa parte, pois são atividades prazerosas onde eles entendem melhor. Também dou palavras cruzadas porque gostam e aprendem. (SUJEITO IV).

O sujeito já percebeu a relevância de inserir em seu planejamento recursos tecnológicos e atividades dinâmicas e prazerosas que contribuam com a aprendizagem do seu educando, por contribuírem no aprendizado dos alunos.

Vasconcellos (1995, p. 56) define planejamento como "[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno". Tal ação orienta a ação educativa contribuindo na eficácia do processo ensinar/aprender.

Gandin (2008) ressalta que o planejamento tem como objetivo dar eficiência à ação humana ao organizar tomada de decisões. É necessário destacarmos que planejar um conteúdo além das possibilidades do aluno pode impedir que ele aprenda, impossibilitando, assim, seu desenvolvimento. O professor precisa analisar o potencial de cada um e planejar atividades que promovam a aprendizagem de forma prazerosa e que tenha um significado real. Por este motivo, aspectos culturais são relevantes ao serem considerados no processo.

Em relação à aprendizagem, a diferença está assim, na... em casa, tem alguns que os pais acompanham, que realmente está ali cobrando com eles, é mais atento todo dia, é mais preocupado cobrando como é que eles estão indo na sala de aula, eles se saem melhor. Agora existem aqueles outros pais que já não... são menos desinteressados. A diferença eu percebo nisso aí, quanto à família, há famílias que dedicam mais e outras não, mas assim por eles ribeirinhos, por morar em chácara não vejo diferença não. Está na responsabilidade da família. Eu percebo assim, porque... não é porque eu tenho aluno que os pais são ribeirinhos e que os filhos se sobressaem em relação aos outros, então é questão mais de responsabilidade mesmo, dos pais. (SUJEITO III)

É comum encontrarmos profissionais que jogam a culpa pelo fracasso escolar na família, na escola, no sistema e no próprio aluno, mas é incapaz de refletir sobre sua própria

ação: será que os conteúdos estão tendo significados? Será que o uso das metodologias está adequado? Será que os recursos estão adequados? Será que a linguagem está acessível à seus educandos? Como poderei melhorar a prática pedagógica? São questões que precisam ser refletidas e analisadas por aqueles que se dispuseram a assumir uma das mais relevantes funções entre as profissões: professor!

Para Libâneo (1994), o aluno é intelectualmente capaz e a influência do meio pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento da inteligência. Por isso, a função do professor é estimular as capacidades por meios mentais, conhecimentos, experiências sociais, condições ambientais e pelo processo educativo organizado, o que implica elaborar um planejamento que atenda as necessidades individuais e coletivas do grupo.

O autor destaca as deficiências na organização do ensino, as quais decorrem dos objetivos e programas muitos extensos ou simplificados, inadequação à idade, ao nível de desenvolvimento e assimilação e à falta de relação com o mundo vivido da criança. Existem professores que priorizam uma área de conhecimento em detrimento de outra, pois alguns consideram o pensamento lógico-matemático a base essencial para qualquer aprendizagem; outros privilegiam a escrita como superação do fracasso escolar, e outros acreditam que o mais importante é contemplar a identidade, a autonomia e a criatividade.

É imprescindível que o professor saiba que, ao avaliar as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta, ele necessita redirecionar seu planejamento de modo a resgatar aqueles que não estão alcançando os objetivos propostos. E ainda que essa avaliação deverá diagnosticar as dificuldades do aluno no processo ensino-aprendizagem. A partir dessa visão de avaliação, deve-se pensar na estrutura de suas aulas e na forma de planejá-las. Esse planejamento não poderá ser simplesmente tratado e utilizado como um documento exigido pelo sistema escolar. Alguns profissionais da educação tentam justificar a falta de planejamento em sua prática pela vasta experiência profissional que possuem, mas não percebem que correm riscos de cometerem os mesmos erros ao não refletirem sobre sua práxis.

Então o professor sempre está se preparando, por isso que eu falo sempre: “o professor não adianta ele ter trinta anos, mas ele tem que fazer o planejamento. Isso eu falo, mas também agir assim não é tarefa fácil, não”.
(SUJEITO IV)

O planejamento é um instrumento de reflexão e uma forma de acompanhar o processo e desenvolvimento de aprendizagem de seus alunos, realizando concomitantemente uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar. Ao definir objetivos, o professor determina onde ele deseja que seus educandos cheguem e em que prazo alcancem as

metas. Além disso, possibilita uma estruturação de ordem lógica dos conteúdos, para que cada um que seja ensinado, tenha um elo com o anterior e com o posterior, formando assim uma corrente que leve a aprendizagens significativas e funcionais.

Quando o professor planeja suas aulas, necessita, inevitavelmente, pensar no desenvolvimento que ocorrerá e deve considerar suas ações do presente e passado, refletindo no futuro, para assim intervir e promover a aprendizagem de forma democrática, isto é, que possibilite a todos terem acesso a ela. Mas para isso é preciso avaliar-planejar-avaliar, analisando a totalidade de sua prática educativa, elaborando metodologias dinâmicas e eficazes.

Assim percebemos, em círculo interpretativo, o sentido das categorias abertas elencadas: cada qual com seus sentidos e efeitos na ação e formação do professor. E, voltando a nossa simbologia, árvores são elementos vivos que se transformam naturalmente. Logo, constatamos que na escola tais elementos também sofrem tais sequências e permitem que novos saberes se edifiquem e floresçam possibilidades múltiplas.

Distante foi nosso caminhar. Percebemos a dificuldade do nascer da primeira semente, tornou-se árvore, transformando flores em frutos e frutos em novas flores. Assim o conhecimento se mostra, desvelando possíveis caminhos.

Desejamos ressaltar que a construção do conhecimento precisa ser compreendida como intermediação simbólica, nas interações de todos os envolvidos no processo ensinar/aprender, bem como valorizar e respeitar os conhecimento do “mundo vivido” dos educandos. (ROJAS, 2004).

Consideramos que não existem valores neutros nas formas de ver e tratar o mundo, ou consideramos ou acabamos por excluir aqueles não contemplados por nosso planejamento. Tal situação significa considerar a diversidade cultural presente em todas as salas de aula. Assim, é necessário criarmos formas de dialogar de forma significativa com os educandos. Acreditamos ser necessário esclarecer que, geralmente, os profissionais ignoram as diferenças presentes no dia a dia, mas existem aqueles que já começam a preocupar-se em envolver os alunos de contextos diferenciados, demonstrando tal fato durante as aulas. Não podemos aceitar profissionais que se preocupam somente com as disciplinas e conteúdos a serem ministrados. Julgamos ser relevante considerar os educandos em seus aspectos socioculturais, fortalecendo um processo em que, realmente, ocorra uma educação que envolva todo o processo de aprendizagem como um todo.

Ressaltamos que o educador necessita ser não apenas referência de ensinamentos de conteúdos, mas, sobretudo, deve considerar o processo educacional numa perspectiva mais

humana, considerando o Ser em todos os seus aspectos. Constatamos a relevância desse estudo para a propagação da ludicidade no espaço escolar, com o objetivo de destacar e valorizar os mais diversos tipos de culturas que sempre existirão em nossa sala de aula. Formar, formando, fazendo dessa formação pesquisa.

Figura 32 - Mandala VII - Círculo Hermenêutico



Fonte: A autora, 2013.

DEM A ÁRVORE QUE EM SUA COPA PODE SER PERCEBIDA COMO UMA MANDALA, QUE MOSTRA O MOVIMENTO DO CÍRCULO HERMNÊUTICO INTERDISCIPLINAR... (ARQUIVO DA AUTORA).

Realizar a transposição da reflexão apresentada neste trabalho significa, ao professor, assumir uma postura mais consciente de sua prática pedagógica, desvelando que não há a "coisa mesma" que precisa ser intuída pela consciência, mas que há algo que acontece no espaço escolar e que diz respeito ao encontro entre educador e educando. Quando tal fato se evidencia, o professor se descobre em uma pré-compreensão da experiência existencial do outro e, partindo dessa mesma pré-compreensão, deixa mostrar o que parecia oculto. Essa atitude é a própria compreensão que se instaura no diálogo com seu aluno, sempre a partir da consideração desse âmbito prévio que circunscreve o contexto.

Ter consciência de alguns elementos que devem nortear a prática pedagógica é relevante quando se percebe a função docente e da escola, principalmente no que diz respeito a conhecer e inserir em sua práxis as concepções de sociedade, de conhecimento, de cultura e currículo.

Percebemos que em nossa pergunta: "Como você trabalha as diferenças culturais em sua sala de aula?" está expresso nas categorias abertas o sentido da ação por meio do planejamento, alimentado em metodologias lúdicas e resilientes, demonstrando a interdisciplinaridade como elementos presentes nas atitudes de alguns professores.

Concluimos que as pré-compreensões, abarcadas pelo círculo hermenêutico, são expressões das nossas relações com o mundo. Entretanto essa pré-compreensão não é a expressão de uma subjetividade, mas remete à "coisa mesma" que apenas precisa ser esclarecida, lembrando sempre que a "coisa mesma" surge do próprio encontro entre professor e aluno. A partir disso, temos a interpretação que se desvela para a compreensão do objeto. (HUSSERL, 2001).

Vale ressaltar que cabe a cada Ser abrir o "seu" caminho para a autotransparência, tendo como fim proteger a apropriação pessoal dessa possibilidade, introduzindo seus conceitos como "indicadores formais" que, antes de indicar "algo presente", evocam uma experiência e possibilitam a compreensão. Portanto, essa postura poderá ser assumida somente por intermédio do empenho e responsabilidade de cada sujeito aqui mencionado.

Nossas sementes foram postas em vários espaços e percebidas por meio das raízes que fortaleceram o nosso fazer enquanto profissional e o encontro com os profissionais. Após recolhermos os depoimentos, podemos afirmar que a cultura presente nos contextos em foco começou a ser reconhecida por alguns educadores. Tal fato nos instiga a pensar em como poderemos contribuir de forma eficaz para que as ações iniciadas possam ser fortalecidas na intenção de envolver todos num trabalho de reconhecimento e respeito à construção de diversas etnias.

Ressaltamos a relevância desta pesquisa para a intervenção lúdica no espaço escolar, por meio de estudos teórico-metodológicos e ações práticas que contemplem a cultura de cada criança inserida na sala de aula, para que assim possa ser efetivada a elaboração do conhecimento de forma coerente e prazerosa, valorizando e contemplando a realidade de cada educando ao serem consideradas suas especificidades e manifestações culturais.

A ludicidade é uma necessidade de todo Ser e precisa ser valorizada como aspecto relevante em desenvolvimento integral. Cabe ao professor integrá-la em sua prática pedagógica como ação que facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção e reelaboração de novos saberes. Neste sentido é necessário que selecione, dentro do conjunto do conhecimento humano acumulado, aqueles que precisam ser apropriados pelos alunos, para que sejam capazes de apossar-se das inúmeras possibilidades humanas criadas ao longo da história e, ao mesmo tempo, selecionar os procedimentos adequados, garantindo essa aprendizagem.

É necessário que os professores insiram a ludicidade em suas práticas pedagógicas, valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. É relevante perceber os alunos não somente como receptores de cultura, mas como seres participativos dessa vivência cultural, pois eles possuem suas próprias formas de significar o mundo em que vivem. A ludicidade é considerada por alguns educadores como passatempo ou até descanso de atividades planejadas, e não como aspecto relevante no desenvolvimento integral da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico. Dessa forma, é relevante a formação de professores resilientes para defenderem e aplicarem uma práxis lúdica e interdisciplinar em sua sala de aula.

É possível deduzir que, para os sujeitos desta investigação, os avanços do entendimento sobre inserir práticas lúdicas no dia a dia das instituições de ensino ainda não foi internalizada por todos, mas para outros é relevante. Sendo assim, o brincar deve ser considerado o lugar do novo, do inusitado, da criação de tempos e espaços. Por isso acreditamos que, aos poucos e coletivamente, os professores estarão inserindo a diversidade em seus currículos, considerando que suas lutas por melhores condições de trabalho também são marcadas pelas identidades coletivas com suas diferenças. Alguns se mostram suscetíveis a atitudes pedagógicas inclusivas e diversificadas, o que comprova o início da transformação do próprio sistema educacional, que poderá influenciar os sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, é necessário observarmos como uma criança se comporta perante a aprendizagem, pois valorizar sua cultura será peça fundamental para tal entendimento, uma

vez que é por esse caminho que construímos uma concepção de quem nós somos e como podemos agir dentro de um universo significativo.

Existem inúmeros conhecimentos produzidos pela humanidade que não foram inseridos na formação de professores e nos currículos escolares. Acreditamos ser urgente a inserção de conteúdos que contemplem a concepção histórica das diferenças e desigualdades entre os diversos grupos étnicos que estão nas salas de aula, não somente da região foco deste estudo, mas no interior das escolas de todo o país. Considerando tais aspectos foi inserida no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Aquidauana a disciplina de “Culturas Lúdicas Diversificadas” que dará a oportunidade dos futuros professores reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural existentes nos contextos em que irão atuar.

Dessa forma, o círculo hermenêutico é o nosso próprio modo de ser-no-mundo, traduzindo o modo próprio de ser, sendo relevante na medida em que pressupõe a compreensão a partir do esclarecimento da nossa pré-compreensão em um movimento circular, abrindo o entendimento da experiência existencial do educando por meio de um processo contínuo e inconcluso, portanto, aproximativo. Concluimos que não existe um ponto de chegada, mas um movimento circular que sempre se propõe a novos significados que vão sendo experimentados dia a dia.

Fica a certeza de que os aspectos culturais são relevantes na formação do Ser, que precisa ser compreendido em sua dimensão interdisciplinar a partir do contexto em que está inserido. Claro que temos a consciência de que há muito mais a fazer... muito mais a descobrir... muito mais a criar. Permite perceber que existe um **caule** fortalecido constantemente. Que as **folhas**, sempre se multiplicando, vão se renovando, pensando nesses processos. Que as **flores**, cada vez mais belas, permitem o humanizar de atitudes, proporcionando alegria para todos. Logo, seus **frutos** e as **sementes** conseguem brotar, possibilitando o surgimento de novas **árvores**. Nunca se esquecendo da **raiz**, alimento, constante de outras criações.

Pensando nessa metáfora simbólica, sentimos a necessidade frequente da formação atualizada do professor em seus feitos, criatividade, ritos e contextos de profissão.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva et al. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. 2004. **Ciência & Educação**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 277-289. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=25&layout>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

BELLO, Angela. Ales. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.

BICUDO, Maria Aparecida V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p. 125-149.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...> > Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEBO, 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário da União. Brasília: MEC, 1999

_____. Ministério da Educação. **Indagação sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002a

_____. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEBO, 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário da União. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9394 de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn da Costa de. Os sentidos do aprender indígena e o viver e infância da criança Terena. **Revista Educação em FOCO**. v. 16. n. 22. dez. 2013. p.143-162- ISSN - 23170093

BROUGÈRE, Gilles. **Jouer/Apprendre**. Paris: Economica/Anthropos, 2005.

_____. A criança e a cultura lúdica. Trad. Ivone Mantoanelli. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.24, n.2, jul./dez. 1998.

_____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997, (Coleção Questões da Nossa Época - v. 3).

CALDERARO, Katia Cilene. **O universo lúdico das crianças da Amazônia**, 2009. Disponível em <<http://200.208.100.67/htm/htm/pedagogia3.htm>>. Acesso em: 25 set. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2008. p. 45-56.

CANDAU, Vera Maria F. ; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s):construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. p. 156-168.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M.A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 21, set/out/nov./dez., 2002. p. 61-74.

CARNEIRO, Kelly Patrícia da Costa dos; et. al. (Org.). **Aspectos sociais, econômicos e culturais de uma comunidade ribeirinha no Pantanal Sul Mato-Grossense: A barra do São Lourenço**, Corumbá, MS, 2008.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **Criança ribeirinha: sua ludicidade e seu imaginário**. 2006. Disponível em: <<http://www.paginas.uepa.br>> . Acesso em: 02 out. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 2.ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera Costa e Silva, et. al. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CRITELLI, Dulce Mara. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídia**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Resiliência**. Pedagogia da presença. São Paulo: Modus Faciend, 1995.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002:

DANTAS, Mario. Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do Pantanal brasileiro. In: **III Simpósio sobre Recursos Naturais e sócio-econômicos do Pantanal**. Corumbá-MS: EMBRAPA Pantanal, 2000.

DAVIS, Madeleine; WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço**. Uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. Licere: **Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, 1999. p. 105-117

DUBOIS, Phillipe. **O Ato Fotográfico**. Campinas: Papirus, 1993.

ELIOT, Thomas S. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola, 1979.

FERREIRA, Franchys Marizethe N. S.; BUENO, Helen Paola Vieira; BECK, Marta Costa. **Pantanal Sul-Mato-Grossense:** a diversidade em destaque. Campo Grande: UFMS, 2011. (Série 1)

FERREIRA, Franchys Marizethe N. S.; BUENO, Helen Paola Vieira; BECK, Marta Costa. **Pantanal:** perspectivas históricas e culturais. Campo Grande: UFMS, 2012. (Série 2)

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira; ROJAS, Jucimara Silva. Cultura lúdica formativa na região do Pantanal de Aquidauana/MS e sua relação com o processo ensinar/aprender. **XV Congresso Nacional de Educação.** EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 2013a.

_____. Cultura lúdica formativa para diferentes etnias na região do Pantanal/Aquidauana/MS. **XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação,** Currículo: tempo, espaços e contexto. São Paulo: PUC/SP, 2013b.

FRIEDMANN, Adriana. **Aliança pela infância:** brincar. São Paulo, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola:** alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa.** Disponível em: <http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_.doc> Acesso em: 12 de nov. de 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo. In: BEAUCHAMO, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Petrópolis: Vozes, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: USP, 1934/1971, 1980.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **Crisi e rinascita della cultura europea,** a cura di Renato Cristin. Venezia: Marsilio Editori, 1999.

_____. **Conferência de Paris**. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **A idéia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Um desafio a educação**: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras e Letras, 1999.

JARVIS, Pam; BROCK, Avril; BROWN, Fraser. Três perspectivas sobre brincadeira. In: BROCK, Avril; et. al. **Brincar**: aprendizagem para a vida. Trad. Fabiana Kanan. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 22-60

KAMMI, Constance. **A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar**. Trad. Antonio Machado. 2. ed. , 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.d. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-23.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24 ed. reimpr. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEITE, Márcia. Remexendo fotografia e cotidianos. In ALVES, Nilda.; SGARBI, Paulo. (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teóricos metodológicos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Elizabete de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia dos temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org). **Currículo**: políticas e práticas. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

- MACHADO, Maria Clara. **Seminário definirá projeto para educação infantil no campo**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 28 nov. de 2008.
- MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade**: por uma pedagogia não fragmentada. 2000. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial>>. Acesso em: 20 out. 2012.
- MAGNANI, José Guilherme C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme C.; TORRES, Lilian de Lucca. **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Fapesp, v. 1, 2000. p. 15-53.
- MARQUES, Maria José Diógenes Vieira. A importância da Disciplinaridade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Transversalidade e Multiculturalidade para a docência na Educação. **Anais do II Seminário de Pesquisa da NUPEPE**. Uberlândia-MG, 2010. p. 274-291.
- MARTINS, José. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo Di Piero. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908 – 1961. **Textos escolhidos/ Maurice Merleau-Ponty**; Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).
- _____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. **Merleau-Ponty na Sorbonne** – resumo de cursos: filosofia e linguagem. Campinas: Papyrus, 1990.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

Moyles, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronesse. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias:** registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani:** o antes e o depois da escolarização. 2006 (mimeografado)

NEGRINE, Airton; SANTOS Santa M. P. dos (Org.). **A Ludicidade Como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NEVES, Joana. **Um porto para o Pantanal a fundação de Aquidauana:** civilização e dependência. Campo Grande, MS: UFMS, 2007.

NOGUEIRA, Albana Xavier. **Pantanal:** homem e cultura. Campo Grande- MS: UFMS, 2002.

NUNES, Terezinha. O ambiente da criança. **Cadernos de Pesquisa**, n. 89, 1994. p. 5-23.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

ORTEGA, Antonio Carlos ; ROSSETTI, Claudia Broetto. A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola. **Revista do Departamento de Psicologia**, 2000, p. 45-53. Disponível em < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online>>. Acesso em: 13 set. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Avaliação:** Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERROSSI, Helena G.; FAZENDA, Ivani C. A. **Anotações sobre metodologias e práticas de ensino na escola de 1º grau**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Rio de Janeiro. Ed. Petrópolis, 1996.

PIAGET, Jean. INHELDER, Barbel. Psicologia da primeira infância: desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os 7 anos. In: KATZ, David. **Psicologia das idades:** do nascimento até a morte. São Paulo: Manole, 1988.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PETERS, Sally. **I didn't expect that I would get tons of friends... more each day... children's experiences of friendship in the transition to school**. Early Years. Trad. Fabiana Kanan, v. 23, n. 01, Porto Alegre: Penso, 2011. p. 45-53.

POLONI, Delacir A. Ramos. **Integração e interdisciplinaridade**: uma ação pedagógica, 2007. Disponível em: <<http://www.ceftsp.br/edu/eso/delacirinter.html>>. Acesso em: 15 jul. de 2012.

POMBO, Olga. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. 2. ed. rev. aum. Lisboa, 1994.

PROUST, J. A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas. **Revista Tempo Brasileiro**. abr/jun. 1993. p. 97-118.

REGO, José Lins do. **O menino de engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1932.

REZENDE, Antônio Muniz. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.38).

RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. Edições Loyola, 2006.

_____. **Metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Do texto à ação**. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.

RIBEIRO JUNIOR, João. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast Editora, 1991.

ROBBA, Claudio. **Aquidauana ontem e hoje**. Campo Grande: [s.e], 1992.

ROCHA, Eloisa, A. C. A. **Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. UFSC/CDE/NUP, Florianópolis, 1999. Disponível em < www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ROJAS Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

_____. Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. Anais III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos – V Encontro de fenomenologia e análise do existir. São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo: Editora: SE&PQ – Co-editora UMESP, v.1, 2006. p.1-10.

_____. **Livro de pano**: Momentos de Ludicidade Construtiva nas Práticas Pedagógicas Portuguesas. Aveiro: Universidade, 2004.

ROSA, João Pereira da. **As duas histórias da Universidade**: 1966-1978. Campo Grande, MS: ACR/RTR: UFMS, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. 1. reimpressão revista. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção primeiros passos)

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO Manuel; Sarmento, Manuel Jacinto. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

THILSEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set/dez. 2008.

TURNER, Jonathan. **Sociologia**: conceitos e aplicações. São Paulo: Markon Books, 1999.

UHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VARELLA, Ana Maria R.S. **A Comunicação Interdisciplinar na Educação**. São Paulo: Escuta, 2008.

_____. **Envelhecer com desenvolvimento pessoal**. São Paulo: Escuta, 2003.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades** – professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WELFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos, 1996. Série Seminários.

WHITE, Leslie. **Homem e sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil na Escola**. 10. ed. São Paulo: Editora Global, 1998.

Sites Consultados

<http://www.google.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

<http://www.icepa.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

<http://brasilecola.com>. Acesso em 11 jan. 2013.

<http://cjf.gov/atlas>. Acesso em 11 jan. 2013.