



# EDUCAÇÃO BRASIL

VOLUME V

IVO DICKMANN  
IVANIO DICKMANN  
[ ORGANIZADORES ]

**EDUCAÇÃO BRASIL  
VOLUME V**





Ivo Dickmann  
Ivanio Dickmann  
(*organizadores*)

**EDUCAÇÃO BRASIL – VOLUME V**

Editora Livrologia  
Chapecó-SC  
2019

---

**EDITORA LIVROLOGIA**

Rua Vicente Cunha, 299  
Bairro Palmital - Chapecó-SC  
CEP: 89.815-405  
Telefone e Whatsapp:  
(49) 98802-4703  
franquia@livrologia.com.br  
www.livrologia.com.br

**CONSELHO EDITORIAL**

Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Francisco Javier de León Ramírez - México  
Ivo Dickmann - Brasil  
Ivanio Dickmann - Brasil  
Viviane Bagiotto Boton – Brasil  
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

---

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Educação Brasil  
Edição: Editora Livrologia.  
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann  
Imagem da capa: Freepik.com  
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.  
Diagramação: Ana Laura Baldo  
Impressão e acabamento: META

---

**FICHA CATALOGRÁFICA**

---

E244 Educação Brasil 5 / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann (organizadores).  
v.5 - Chapecó: Livrologia, 2019. (Coleção Educação Brasil; 05).  
ISBN: 978-65-80329-08-3

1. Educação. I. Dickmann, Ivo. II. Dickmann, Ivanio. III. Série.

CDD 370.1

---

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.  
Impresso no Brasil.

**NOTA:** Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).





## SUMÁRIO

### **EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE**

*Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann ... 11*

### **A ÉTICA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CÓDIGOS DE ÉTICA DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS**

*Waldérick de Oliveira Mendes Alencar ... 13*

### **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.**

*Suellen Kellen Pires Marques Marinho, Vanussa Sampaio Dias Da Silva,  
Walcleia De Fatima C. Ferreira, Yngrid Daniele Vieira da Silva Cabral,  
Gleise Ingrid Sales Melo ... 25*

### **UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA POTENCIALIZADORA DO ENSINO DA ANATOMIA HUMANA**

*Esllen Carla Ferreira de Araújo Vasconcelos, Marina Tavares Costa Nóbrega,  
Andressa Cavalcanti Pire, Sávio Benvindo Ferreira ... 39*

### **A CONTRIBUIÇÃO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIROS DE MATRIZ AFRICANA DE SÃO LUÍS-MA, EM RELAÇÃO À INTERPRETAÇÃO E ELABORAÇÃO DOS CONTOS INFANTIS.**

*Antonio Henrique França Costa ... 49*

### **ALUNOS SURDOS NA ESCOLA: UMA VIA DE MÃO DUPLA**

*Roseane Silva Araújo Ribeiro, Waldérick De Oliveira Mendes Alencar, Flávio de  
Carvalho Sanches e Silva ... 71*

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS A PARTIR DE PROJETOS  
TECNOPEDAGÓGICOS**

*Leizer Fernandes Moraes, Rita Rodrigues de Souza,  
Aladir Ferreira da Silva Júnior ... 79*

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO  
DO ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL**

*Silas Junio Azor Puerta, Bárbara Lucchesi Ramacciotti ... 97*

**O VELHO E O NOVO NA EDUCAÇÃO: DOS ENTRAVES IDEOLÓGICOS ÀS  
POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS**

*Rachel de Oliveira Carvalho ... 113*

**O JOGO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTI**

*Ludmila Bianca Schulz de Souza ... 125*

**METODOLOGIAS USADAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA  
DISCIPLINA DE ANATOMIA HUMANA**

*Alison Renner Araujo Dantas, Filipe Pereira da Silva Dias, Paula Benvindo Ferreira,  
Savio Benvindo Ferreira ... 139*

**A ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA NO USO RACIONAL DE  
MEDICAMENTOS AMPLIADA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS:  
UMA REVISÃO DA LITERATURA.**

*Ningridy Rayssa do Nascimento Barbosa, Tatiane da Silva Bezerra ... 149*

**DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR, DO SEU ENTORNO, LEVANDO EM  
CONSIDERAÇÃO O CONCEITO DE PAISAGEM E LUGAR**

*Jacilanes Silva de Sousa Lima, Kátia Suelma Clóves Bezerra,  
Mirian de Oliveira Azevêdo ... 161*

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM APRENDIZAGEM COLABORATIVA  
MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS E WEB 2.0**

*Leizer Fernandes Moraes, Rita Rodrigues de Souza  
Aladir Ferreira da Silva Júnior ... 169*

**ESTUDO AVALIATIVO DAS CONDIÇÕES SANITÁRIAS E DOENÇAS  
RELACIONADAS IDENTIFICADAS PELOS ESTUDANTES DA ESCOLA  
MUNICIPAL NOSSA ESCOLA DA COMUNIDADE DAS CAROLINAS EM  
JABOATÃO DOS GUARARAPES-PE**

*Maria Francisca de Assis Silva, Sílvia Tenório de Oliveira, Fernanda Alves Ribeiro,  
Jaceline Maria de Negreiros Lima... 187*

**ESTÍMULO DAS ÁREAS DE BRODMANN RELACIONADAS À  
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS  
NO ENSINO ANATÔMICO**

*João Gabriel Regis da Silva, Samir Navhi Amaral Elias,  
Waléria Bastos de Andrade Gomes Nogueira, Sávio Benvindo Ferreira ... 201*

**ESCOLARIZANDO O BRASIL: MICROCOSMO ENSINO MÉDIO TÉCNICO  
INTEGRADO**

*Michele Roberta Rosa e Silva, Pamela Rodrigues Perrotta,  
Suzana do Nascimento Santos... 215*

**EMPREGO DE METODOLOGIA SENSORIAL TÁTIL PALMAR COMO  
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA ANATOMIA HUMANA**

*Samara Rayana Alves Nonato de Lima, Paula Benvindo Ferreira,  
Luzia Sandra Moura Moreira, Sávio Benvindo Ferreira ... 231*

**DESIGN COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSIÇÃO PROJÉTUAL**

*Eric Dias, Filipe Siqueira, Rafael Barcelos, Weslie Lospennato,  
João Marcos Bittencourt, Giuseppe Amado de Oliveira ... 239*

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

*Marco Antonio Serra Viegas, Marina Mendonça Santos Nunes,  
Lucélia Perrut Da Silva, Érica Carvalho De Barros Azevedo ... 253*

**A PERCEPÇÃO ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA:  
COMPORTAMENTO E DIRETRIZES BASES PARA GESTÃO  
DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA.**

*Caroline Mendes Cabral, Luimar Correia Vieira, Teresa Cristina P. Gomes Silva...265*

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS DE ESTUDO NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO**

*Rita Rodrigues de Souza, Maria Aparecida Rodrigues de Souza, Aladir Ferreira da Silva Júnior, Laísse Lemos Silva ... 285*

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM**

*Edna Tereza Barbosa ... 301*

**A ARTE DE SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO: EMPATIA, O SENTIMENTO QUE PODE MUDAR O MUNDO. UMA ATIVIDADE LÚDICA PROPENDEDO A EMPATIA NOS ALUNOS**

*Kleber Inacio da Silva ... 311*

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS**

*Victor Hugo de Oliveira Henrique ... 325*

**WHATSAPP COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

*Aline Maria de Oliveira, Fabiano Machado de Araújo, Hilton Israel ... 341*

**O USO DO FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM AULAS DE LINGUA PORTUGUESA**

*Aparecido da Silva, Elizete Raquel dos Santos ... 353*

**SOBRE OS AUTORES E AUTORAS ... 367**

**ÍNDICE REMISSIVO ... 373**

## EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Educação é algo sério, não se faz de forma improvisada, espontânea, nem de qualquer jeito. É preciso método, conhecimento, diálogo entre os sujeitos que se envolvem com ela, como um processo em que todos crescem em comunhão.

Independentemente se estamos tratando de formação inicial de educadores na universidade ou se falamos sobre a práxis pedagógica dos professores na sala de aula de uma escola, seja de uma capital de um estado brasileiro ou dos mais longínquos recantos do interior do país, tanto num lugar, quanto no outro, o processo educacional precisa valorizar o contexto local, mas sempre com um olhar global. Pés no chão, mas cabeça aberta para a totalidade.

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que fizeram o esforço de sintetizar suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras. Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas. É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Esse movimento será feito sobre os mais variados temas que os artigos desta coletânea propõe. Deste os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como se fosse o “tema da moda” na educação brasileira, há espaço para outros olhares, outros debates, outras miradas... Questões ligadas a educação ambiental (tema tão presente nos dias atuais), a educação inclusiva que trata dos estudantes com necessidades especiais e que merecem todo um tratamento diferenciado das educadoras que se preparam para as mais diversas experiências com eles/elas na sala de aula, a alfabetização dos nossos meninos pequenos e meninas pequenas, as metodologias ativas ou a ativação das metodologias com o teatro, a dança, o trabalho de grupo, as séries das plataformas *streaming*, os vídeos do YouTube, as pesquisas com o Google, as redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, entre tantas outras maneiras de fazer educação, são reflexões presentes nos diversos textos da Coleção Educação Brasil.



Assim é a educação brasileira: diversa, multifacetada, repleta de pluralidades de vivências e de experiências. Por isso, pensamos essa coletânea, para possibilitar aos leitores e leitoras da educação no país, conhecer um pouco do que se pensa e faz na escola, na faculdade, na universidade, na educação popular e nos mais diversificados espaços/tempos educativos.

É muito importante manter os olhos sobre as novidades no campo da educação. E elas se manifestam na escrita de quem faz e pensa a educação. Então, ter acesso e participar de uma coletânea como esta é um privilégio e um compromisso. Um privilégio porque nos coloca no meio onde pouquíssimas pessoas estão, no lugar de quem escreve e, assim, produz conhecimento organizado. E é um compromisso porque não podemos escrever de qualquer jeito, precisamos ser rigorosos sobre nossa produção e sobre nosso texto. Há nele um imperativo ético de sermos o mais claro e eficiente possível para oportunizar a quem lê, um avanço em sua capacidade de atuar enquanto educador e educadora.

Esperamos que cada um e cada uma consiga, a partir dos relatos e reflexões dos textos, aprender como dinamizar sua práxis, melhorar sua atuação como educador e educadora – e até mesmo como estudante – visto que o discurso dos outros sempre tem o que nos ensinar.

Então, agora é com você! Boa leitura!

**Ivo Dickmann e Ivánio Dickmann**

*Organizadores*

## A ÉTICA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE OSCÓDIGOS DE ÉTICA DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS

*Waldérick de Oliveira Mendes Alencar*

### **Introdução**

O presente trabalho científico tem como tema a ética do intérprete de Libras, discutindo-se acerca dos códigos de ética desse profissional. É importante analisarmos os códigos de ética dos intérpretes de Libras, bem como o conceito de ética e sua respectiva aplicação durante a atuação desse profissional para que possamos compreender a relevância dos princípios éticos contidos nesses códigos de ética profissional.

A Libras é a Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como LSB (Língua de Sinais Brasileira) que tem origem na comunidade surda brasileira, sendo oficializada através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Fato esse que foi de grande relevância para a comunidade surda e que anos depois serviu para a valorização dos profissionais que utilizam a língua de sinais.

De outro modo, mesmo que não houvesse uma lei federal que regulamentasse a Língua de Sinais Brasileira essa seria língua por força de emenda constitucional, eis que o Brasil é signatário, isto é, participante de um tratado internacional que foi incorporado no ordenamento jurídico através do Decreto Legislativo nº 186/2008 que aprovou nos termos do §3º do art. 5º da Constituição Federal a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2008).

Nos termos do artigo 2 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo: “Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada” (BRASIL, 2008, s.p.). Dessa forma, não restam dúvidas que as línguas de sinais são línguas de fato e com reconhecimento legal e constitucional em nosso país. Qualquer tipo de negação do *status* linguístico das línguas de sinais, incluindo a Libras, representa uma violação direta à Constituição Federal, eis que o referido tratado internacional é equivalente a uma emenda constitucional.

A ética do intérprete de Libras é imprescindível no exercício profissional seja em qualquer âmbito que esteja inserido. Compreendemos a ética como a postura adotada por alguém em determinado contexto, no caso do intérprete de Libras essa postura refletida no seu exercício profissional.

Dessa forma a ética do intérprete de Libras irá servir de parâmetro para as relações estabelecidas entre esse profissional, o emissor e o receptor da mensagem

transmitida, eis que o intérprete é um mediador dessas relações comunicativas e tornam-se necessários estabelecer condutas a serem seguidas para o bom desempenho do exercício profissional.

Sendo assim, foram analisados e discutidos os códigos de ética do intérprete de Libras existentes com a finalidade de responder ao seguinte problema: **Quais parâmetros o intérprete de Libras deve orientar-se para exercer sua função de modo ético?**

O objetivo geral do presente trabalho é: Analisar os códigos de ética dos intérpretes de Libras. Além disso, há os objetivos específicos que são: Discutir acerca dos princípios éticos que regem o profissional intérprete de Libras no exercício do ato interpretativo e tradutório; Compreender a importância da existência dos códigos de ética do profissional intérprete de Libras.

Podemos conceituar intérprete e tradutor como:

Intérprete - Pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito.

Intérprete de língua de sinais - Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais.

[...]

Tradutor - Pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra.

Tradutor-intérprete - Pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito.

Tradutor-intérprete de [língua] de sinais - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). (QUADROS, 2004, p. 7 e 11)

Desse modo, o intérprete tem a incumbência de mediar as relações entre pessoas que tem diferentes línguas. A diferença entre a tradução e a interpretação reside na modalidade escrita, se há texto escrito trata-se de tradução, se não há trata-se de interpretação. Ressalte-se ser possível tanto a interpretação quanto a tradução de Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa.

Quanto a metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica através de consultas de livros, publicações, artigos, sites, periódicos para que pudessem ser levantados dados para uma análise e levantamentos da revisão de literatura existente. A natureza da presente pesquisa é qualitativa, pois discute acerca da ética profissional do intérprete de Libras e faz uma análise dos princípios éticos fundamentais que devem estar presentes na atuação desse profissional. Também pode ser considerada como exploratória, pois busca coletar dados e informações acerca dos códigos de ética dos intérpretes de Libras, fazendo uma análise entre eles. De outro modo, po-

de-se considerar a presente pesquisa como documental, eis que analisamos os códigos de ética da FENEIS e FEBRAPILS.

Este artigo científico estrutura-se da seguinte maneira: Primeiro, discutimos acerca de quem é o intérprete de Libras. Segundo, analisamos o papel do intérprete de Libras. Terceiro, conceituamos e discutimos acerca da ética do intérprete de Libras. Quarto, compreendemos acerca da importância dos códigos de ética dos intérpretes de Libras existentes.

### **Quem é o intérprete de língua de sinais?**

Segundo Quadros (2004, p. 27): “É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa.” Em nosso país o intérprete de Libras deve ter fluência tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua de Sinais Brasileira, ou seja, não é só ter fluência em Libras, mas também é imprescindível conhecer bem o português.

A mesma autora ressalta outras características que são necessárias ao Tradutor e Intérprete de Libras:

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação). (QUADROS, 2004, p. 28)

Em outras palavras, o intérprete além de ter conhecimento das línguas envolvidas na tradução e interpretação deve ter formação adequada e qualificação para atuar. É necessário conhecer e saber utilizar as técnicas de tradução e interpretação para que as escolhas realizadas sejam as mais fiéis possíveis. Além disso, quem trabalha na área educacional precisa conhecer as especificidades exigidas por esse profissional quando está atuando nesse espaço.

### **Qual o papel do intérprete?**

Conduzir a interpretação através dos seguintes parâmetros a serem observados no seu exercício profissional:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);

- c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (QUADROS, 2004, p. 28)

Segundo a autora essas são as condutas esperadas pelo profissional intérprete de Libras no exercício profissional. Dessa forma deverá seguir esses parâmetros para que haja uma mediação adequada por aqueles que estão diretamente envolvidos com o ato interpretativo, isto é, o emissor, o receptor e o próprio intérprete que media essa relação comunicativa.

Desse modo, podem surgir conflitos quando o intérprete de Libras não mantém sigilo profissional, isto é, quando compartilha informações que obteve durante o processo interpretativo. Em relação a imparcialidade não é ético durante a atuação profissional do intérprete de Libras serem emitidas opiniões, sejam elas favoráveis ou não aquilo que está sendo dito pelo orador, se o intérprete quiser manifestar sua opinião como cidadão o poderá fazer em momento posterior ao ato interpretativo e/ou tradutório.

Em relação a fidelidade é importante que o intérprete de Libras almeje transmitir da melhor forma possível a informação que recebeu sem alterar o seu significado, pois está nesse papel como alguém que media uma relação comunicativa. A partir do momento em que as informações são distorcidas de forma proposital mostra-se uma conduta antiética que não condiz com a postura esperada por esse profissional.

### **A ética do intérprete de Libras**

A ética do intérprete de Libras está relacionada com a conduta que esse profissional irá adotar no exercício de suas atribuições. O conceito de ética diverge entre os autores e geralmente não é algo que as pessoas costumam explicar com facilidade o seu significado. Por isso torna-se importante aprofundarmos a discussão acerca do que é ética.

Podemos conceituar ética como:

A ética é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar quando alguém pergunta.

Tradicionalmente ela é entendida com um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considera-



## Educação Brasil

dos corretos. A ética pode ser o estudo das ações ou dos costumes, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento. (VALLS, 1994, p. 7)

Sendo assim, para muitas pessoas definir ética não é uma tarefa fácil e explicar o seu significado não é tão simples. Pode ser entendida como as condutas que refletem em várias áreas das nossas vidas, demonstrando um tipo de comportamento a ser almejado, cumprido, seguido. A ética também pode ser entendida como aquilo que é aprovado por uma sociedade.

Já outros autores entendem ética como:

A **Ética**, de outro lado, consiste no conjunto de parâmetros valorativos convergentes em determinado grupo de pessoas ou comunidade individualmente identificável, de modo a orientar e delimitar as deliberações tomadas perante o agrupamento. Assim, a eticidade reflete um passo adiante no progresso civilizatório, na medida em que a formação de grupos sociais implica a definição das margens de convergência de critérios morais, de modo a tornar claras as ponderações axiológicas de determinado conjunto de pessoas acerca do que é certo e errado. (ZANON JUNIOR, 2014, p. 14, grifo do autor)

Segundo o autor quando há a valoração de parâmetros a serem seguidos surge a ética, que visa orientar as decisões que serão tomadas pela coletividade. Dessa forma, fica claro no desenvolvimento do avanço da civilização que critérios morais são estabelecidos para que seja decidido coletivamente aquilo que é certo e errado.

Segundo Zanon Junior (2014), a Moral e a Ética são resultados de uma criação cultural com a finalidade de melhor orientar as relações sociais, de modo a ter uma boa convivência com todos. Além disso, cada pessoa pode seguir ou não essas orientações, eis que ser antiético e imoral é uma escolha, embora haja reprovação da sociedade ao quebrar essas normas estabelecidas de forma coletiva.

Em relação aos intérpretes de Libras, é uma escolha seguir ou não os códigos de ética estabelecidos na comunidade desses profissionais, pois em qualquer profissão há pessoas éticas bem como aqueles que são antiéticos, mesmo sabendo que a sua conduta é reprovada pelos demais colegas. Nesse sentido cabe a cada intérprete seguir ou não as normas de conduta profissionais estabelecidas coletivamente, mas o descumprimento dos princípios éticos que regem essa profissão pode gerar reprovação por parte dos demais intérpretes de Libras.

## Os códigos de ética dos intérpretes de Libras

Os códigos de ética são importantes instrumentos normativos que irão orientar diversas categorias profissionais em como proceder em suas atribuições. Gesser (2011, p. 13) afirma a respeito da responsabilidade envolvida: “Se você, por ventura, já estiver trabalhando mesmo antes de se formar e/ou estudar, como é o caso da maioria dos intérpretes de Libras, ainda assim você tem uma responsabilidade ao iniciar qualquer atividade.” Dessa forma, não podemos ignorar que quando nos comprometemos a exercer qualquer profissão temos deveres a serem cumpridos e não há como se eximir deles.

Acerca dos objetivos e finalidade de existir os códigos de ética podemos perceber que:

Os códigos de ética são elaborados com o objetivo de orientar as ações de seus participantes. Trata-se de um texto redigido, analisado e aprovado pela organização e/ou instituição competente em que são apresentadas as diretrizes referentes aos seus princípios, visão e missão. Neles ficam impressos as posturas e atitudes esperadas – e estas devem estar em conformidade com as condutas moralmente aceitas pela sociedade. O conteúdo dos códigos de ética é de suma importância, pois reflete aquilo que é esperado das pessoas, além de também respaldá-las na empresa frente a situações vivenciadas. (GESSER, 2011, p. 15)

Em outras palavras a autora explica que a finalidade de criação de códigos de ética é justamente haver um instrumento que possa reger as orientações de atuação dos profissionais envolvidos. Dessa forma existe um padrão de conduta que deve ser observado e seguido pelos participantes desse código de ética. Além disso, os códigos de ética fornecem embasamento para salvaguardar o profissional no exercício da sua função onde quer que se encontre.

Existem outras concepções semelhantes acerca da função do código de ética do intérprete de Libras:

O código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional. (QUADROS, 2004, p. 31)

Segundo a autora o intérprete terá o seu código de ética um documento que o orienta em seu exercício profissional. A justificativa de existir um código de

ética se dá em função das relações que surgem no decorrer do processo de tradução e interpretação, principalmente questões essenciais como a responsabilidade de ser fiel ao que foi transmitido e de ser verdadeiro no ato de transmissão daquilo que está sendo dito pelo emissor.

Em relação aos intérpretes de Libras existem valores éticos inseridos na legislação através da Lei nº 12.319/2010 (que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras) em seu art. 7º:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010, s.p.)

Dessa forma, a legislação ressalta a importância de o intérprete manter sigilo das informações que recebeu durante sua atuação, pois não tem o direito de expor a vida do outro. Também não convém ao intérprete se negar a exercer sua função em razão de preconceito de qualquer tipo, eis que todos dependem de sua atuação para ter acesso à informação. Além disso, a imparcialidade (não interferir com sua opinião durante o ato interpretativo e tradutório) e a fidelidade (transmitir aquilo que realmente foi dito) são imprescindíveis a esse profissional.

Acerca da conduta a ser seguida pelo intérprete de Libras pelo Código da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em 1992 temos:

Artigo 1º. São deveres fundamentais do intérprete: 1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, confiante e de [equilíbrio] emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;

2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade;

4º. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando

necessário, especialmente em palestras técnicas;  
5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função. (QUADROS, 2004, p. 31-32)

Com base nesse documento percebemos que são exigidos altos valores morais do intérprete durante a sua atuação profissional, devendo principalmente guardar informações sigilosas de que tomou conhecimento durante a interpretação, além de ser uma pessoa com equilíbrio emocional, eis que podem ocorrer situações em que é necessário ter controle psicológico. O intérprete deve dar o seu melhor durante a interpretação para que aquilo que o orador disse possa ser compreendido e não deve chamar atenção demasiada enquanto interpreta.

No Código de Conduta e Ética (CCE) aprovado em 2014 pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) temos os seguintes princípios fundamentais a serem seguidos pelo Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e pelo Guia-Intérprete (GI):

### Capítulo II - dos princípios fundamentais

**Art. 3º** - O TILS e o GI devem exercer sua atividade de forma digna e consciente, com o propósito de valorizar a sua categoria profissional.

**Art. 4º** - O TILS e o GI devem prover os serviços sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, religião, idade, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra condição.

**Art. 5º** - O CCE da FEBRAPILS tem como princípios definidores para a conduta profissional do TILS e GI:

I. Confidencialidade.

II. Competência Tradutória.

III. Respeito aos envolvidos na profissão.

IV. Compromisso pelo desenvolvimento profissional.

**Art. 6º** - O TILS e o GI devem manter e valorizar a confidencialidade como condição essencial para proteger todos os envolvidos no trabalho de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação, salvo quando interpelado judicialmente à quebra de confidencialidade, informando esta obrigação ao Solicitante e ao Beneficiário.

**Art. 7º** - Cabe ao TILS e ao GI manter o respeito com todos os envolvidos no serviço de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação, devendo:

I. Solicitar, sempre que necessário, colaboração aos colegas de profissão.

II. Manter cooperação mútua com os colegas de profissão.

III. Prestar apoio moral e solidariedade aos colegas de profissão.

Parágrafo Único. Não é permitido assediar ou coagir Solicitantes e Beneficiários.

**Art. 8º** - O TILS e o GI devem aceitar serviços de acordo com o seu nível de competência tradutória e com as circunstâncias e necessidades dos Solicitantes e Beneficiários, bem como:

I. Conhecer as necessidades específicas da situação de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação.

II. Prestar informações ao Solicitante e/ou Beneficiário sobre sua atuação profissional.

III. Firmar contrato com o Solicitante, cumprindo as obrigações concernentes ao trabalho em questão.

Parágrafo Único. O TILS e o GI não aceitarão uma prestação de serviços a que não se julguem qualificados, contudo, sua aceitação implica total responsabilidade moral pela seriedade da sua prestação.

**Art. 9º** - O TILS e o GI devem buscar a equivalência de sentido no ato de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação.

Parágrafo Único. O TILS e o GI devem, também, corrigir, prontamente, eventuais equívocos cometidos no ato de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação. (FEBRAPILS, 2014, p. 2-3, grifos do autor)

De acordo com o Código de Conduta e Ética (CCE) da FEBRAPILS percebemos um rigor maior na ética exigida pelo intérprete de Libras se comparado ao Código de Ética da FENEIS de 1992. O Código de Conduta e Ética (CCE) da FEBRAPILS de 2014 trouxe diversos pontos importantíssimos para a atuação profissional do intérprete de Libras.

Dentre os princípios fundamentais estão a valorização profissional através de uma atuação digna e consciente, prestar seu serviço sem nenhum tipo de preconceito, competência tradutória, constante desenvolvimento profissional, respeito aqueles que estão envolvidos no processo de tradução e interpretação. Também é requerido dos intérpretes de Libras que atuem de acordo com a sua competência tradutória, eis que ao aceitar um serviço está assumindo responsabilidade integral pela tradução e interpretação realizada.

Outro ponto importante a ser destacado é a proibição de assédio por parte dos intérpretes de Libras aos que estão diretamente relacionados com a sua atuação profissional, bem como o dever de prontamente corrigir equívocos durante a tradu-



ção e interpretação. A solidariedade é de fundamental importância, eis que deve haver cooperação recíproca e apoio aos colegas durante o exercício de sua atuação profissional.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento do presente trabalho científico possibilitou uma análise acerca dos códigos de ética do intérprete de Libras, bem como a sua importância no cotidiano desse profissional para que existam boas relações com todos os envolvidos no processo de tradução e interpretação realizado. Além disso, pudemos compreender a importância dos códigos de ética dos intérpretes de Libras como instrumento de orientação durante a atuação profissional.

De um modo geral, os princípios éticos contidos nos códigos de ética dos intérpretes de Libras servem para que haja uma boa convivência com todos aqueles que estão presentes no decorrer da atuação desse profissional. Os intérpretes de Libras devem esforçar-se para seguirem as disposições contidas em seus respectivos códigos de ética para que possa haver uma relação harmoniosa e isentas de conflitos.

Diante dessa pesquisa, cabe a cada intérprete de Libras exercer sua atribuição de modo ético, eis que ser antiético também é uma escolha, embora não seja a mais adequada. A postura de cada profissional deve refletir com base nos princípios contidos no código de ética. Desse modo, cada intérprete de Libras deve assumir a responsabilidade de colocar em prática os princípios éticos inerentes a sua profissão, tais como: fidelidade, imparcialidade e outros.

Portanto, a análise, discussão e compreensão dos princípios éticos do intérprete de Libras, através dos códigos de ética desses profissionais contribuíram para que a atuação desse profissional ocorra de forma mais comprometida e eficiente através dos parâmetros éticos estabelecidos nos códigos de ética existentes.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

FEBRAPILS. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais. **Código de Conduta e Ética.** Fortaleza: 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7ZxCOYQ0QJmSGIWUDJKcUl2alE/view>>. Acesso em 14 dez. 2017.

GESSER, A. **Tradução e Interpretação da Libras II.** Curso de licenciatura em Letras Libras. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Texto\\_base\\_TIL\\_II\\_2008.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Texto_base_TIL_II_2008.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa.** Brasília: MEC, 2004.

VALLS, A. L. M. **O que é ética.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZANON JUNIOR, O. L. Moral, Ética e Direito. **Revista da ESMESC,** Florianópolis, v. 21, n. 27, p.11-26, 2014. Disponível em: <<https://revista.esmesc.org.br/re/article/download/85/79>>. Acesso em: 13 dez. 2017.



## A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

*Suellen Kellen Pires Marques Marinho*

*Vanussa Sampaio Dias Da Silva*

*Walcleia De Fatima C. Ferreira*

*Yngrid Daniele Vieira da Silva Cabral*

*Gleise Ingrid Sales Melo*

### **Introdução**

A psicopedagogia como campo de atuação tem como objetivo principal de estudos os processos de aprendizagem e as dificuldades encontradas neste processo. Para tanto o psicopedagogo deve ter um olhar diferenciado na busca desses bloqueios na aprendizagem. Esta não é uma tarefa fácil e requer do profissional muitas estratégias e recursos. Realizar um diagnóstico é como montar um quebra cabeça, pois à medida que se encaixam as peças, vai se descobrindo o que está por trás dos sintomas.

O processo de intervenção do psicopedagogo, principalmente a nível avaliativo deverá apresentar-se por meio de estratégias, fundamentadas e sistematizadas. A busca constante pela melhoria e aperfeiçoamento dessas técnicas e recursos, é sem dúvida uma preocupação presente no diagnóstico, dessa forma deve preocupa-se em aperfeiçoar as técnicas de diagnóstico, procedendo a investigação sistemática do meio socioeconômico, do ambiente familiar, do nível de adaptação e do aproveitamento escolar do aluno, além das suas características pessoais, com aptidão e capacidades específicas.

A forma como cada psicopedagogo conduz a sua clínica dependerá muito da sua experiência e prática diária. Cada paciente é tido como único em suas dificuldades e para sujeito haverá uma orientação de condução. WEISS, 2006, pg 37 atenta para o fato de que “Existem pacientes que não aceitam sessões diagnósticas formais. Tornando-se necessário, então fazer uma avaliação ao longo do processo terapêutico. Nesses casos, com crianças, faço sessões de ludo diagnóstico, mas sempre centrado na aprendizagem, procurando observar concomitantemente aspectos afetivo-sociais, cognitivos, corporais e pedagógicos”.

Portanto, para todo profissional que tem como público crianças, percebe a necessidade de haver um espaço e tempo para atividades próprias do seu cotidiano, daquilo que elas mais acham dificuldades e por meio desse momento possam criar

espaços que proporcionem vazão a manifestações diferenciadas de problemas presentes no seu desenvolvimento. Incorporar como ferramenta diária a ludicidade, constituindo-a parte integrante do processo diagnóstico e terapêutico de uso do psicopedagogo é proporcionar a criança um ambiente agradável e com um estímulo adequado, com atividades “livre”, porém com imprescindível mediação e orientação em outros momentos, permitindo ao profissional criar indícios e hipóteses acerca das dificuldades que vem sendo apresentadas, facilitando o diagnóstico e a orientação de tratamento posteriormente.

Este artigo, cuja pesquisa tem como área de conhecimento as ciências humanas visa enfatizar a importância do lúdico como ferramenta na Clínica Psicopedagógica, salientando que essas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, contação de histórias, desenhos, entre outros) tem uma importante contribuição na identificação das dificuldades educacionais da criança, auxilia na terapêutica, estando respaldada em importantes e recentes autores.

A abordagem que norteou este estudo foi de cunho qualitativo, na busca de se compreender a natureza de um fenômeno social. Esta baseia-se em pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos de jornais e revistas especializadas de autores voltados para o tema.

Este estudo está organizado para fins de melhor disposição em capítulos, sendo que abordamos com no referencial teórico as principais concepções teóricas sobre o lúdico, até entrar na discussão deste como recurso psicopedagógico do diagnóstico à intervenção, levando em conta a importância que tem no manejo da clínica psicopedagógica para o tratamento de crianças com dificuldades de aprendizagem.

### **Concepções teóricas sobre o lúdico**

O brincar, historicamente vem sendo alvo de diversos olhares dentro das diversas áreas que lidam com a assistência, a saúde, o cuidado e o desenvolvimento infantil. Este notório recurso, o lúdico, que suscita tamanha necessidade inata na criança, a do brincar, tem sido observado ao longo da história e das diversas civilizações com destaque às suas múltiplas utilidades para o desenvolvimento infantil.

### **Aspectos Históricos e Sócio-Culturais do Brincar**

*Desde os primórdios das antigas civilizações o jogo faz parte da vida das pessoas: as razões que as levaram ao longo dos anos à esta prática possuía, à princípio, um caráter utilitarista, guerreiro, ritualístico e lúdico. Contextualizando melhor esse rito e prática FERREIRA (1997, p. 16) comenta:*

## Educação Brasil

Uma outra atividade, de caráter ritualístico, na qual estava presente o lúdico de forma muito significativa para o homem antigo, foi a dança, onde este exibia suas qualidades físicas, seus sentimentos pela caça e pela pesca feliz, ou a dramatização de qualquer evento que merecesse destaque, como os nascimentos e os funerais. A dança representava, pelo que se pode perceber, um papel fundamental no processo de educação, por se fazer presente em todos os ritos que preparavam para a vida social.

Como percebido na citação acima, as civilizações mais antigas adotavam em seus afazeres ritualísticos, inúmeros procedimentos que envolviam o lúdico, destacando-se principalmente a brincadeira proporcionada pela dança, que representava, entre outras coisas, o prazer e a diversão da caça e da pesca, simbolizando em suas coreografias, elementos da educação tribal, necessários para os indivíduos pertencentes ao Clã. A dança, nesse contexto adquiria um caráter do rito de passagem, de cerimônia de transformação (onde o adolescente aprendia a ser adulto), cuja utilidade expressava-se, ainda, na estruturação do caráter dos jovens já em idade quase adulta, preparando-os para a vida social. É uma atividade humana social de contexto cultural, em que os homens utilizam a imaginação e a fantasia para interagir com a realidade que o cerca e redimensionar com novas ações. O brincar é primordial para o desenvolvimento infantil e se constitui em um patrimônio lúdico cultural, carregado de todo um contexto de valores e costumes de forma que vai enriquecendo o desenvolvimento do pensamento da criança. É um ensaio no mundo para a vida adulta.

No capítulo destinado a brincadeira e a auto-estima, MULLER, 2006, pg 51, chama a atenção para uma importante função da brincadeira como um fator importantíssimo e indispensável ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças:

“A brincadeira é a via natural da expressão das crianças, produz nelas alegria e as estimula a explorar o mundo que as rodeia. Quando brinca, a criança se sente contente com ela mesma, e quando brinca com os outros se sente parte de um grupo, o que tem sido descrito como mais relacionados à auto-estima”.

Como se pode perceber, a inclusão da criança em uma atividade lúdica, favorece o contato dela consigo mesma e sua liberdade emocional. O brincar a leva a se expor e torna qualquer outra atividades posterior mais fácil. A recusa de participar de atividades lúdicas pode ser um sinal importante de que algo emocionalmente não vai bem com a criança.

MULLER, 2006, pg 52 prossegue afirmando que a brincadeira proporciona à criança um meio para expressar seus sentimentos, suas ideias e é uma mostra do enorme impulso para auto realização que existe na infância.

A utilização da brincadeira nas atividades de aprendizagem dá segurança à criança frente ao aprender e lhe permite associar aprendizagem com prazer, o que é uma característica das crianças com uma boa auto-estima acadêmica. Na medida em que se sentem inteligentes e capazes elas apresentam interesse em continuar aprendendo.

MEYER, pg 35 cita VYGOTSKY (1989) ao relacionar que pela análise sócio histórica, a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origens específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. Em toda brincadeira infantil estão presentes a imaginação, a imitação e a regra.

Através da atividade lúdica, a criança formula conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, por meio dele vai se socializando com as demais crianças, aprende a respeitar regras e limites, sabendo lidar com as situações de perda ou ganho de forma mais natural possível.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de produções: tudo que existe no cotidiano da natureza e das construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa assim manipulá-los (KISHIMOTO, org. (1999, pg18) citado por MARANHÃO (2015)

KISHIMOTO (1999) destacando PIAGET (1971) relembra que quando brinca a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto; mas da função que a criança lhe atribui

Na infância, em especial a criança desenvolve sistemas simbólicos de criar e recriar, desta forma, a criança vai ganhando um caráter de sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, alcançando vários níveis de autonomia frente a estas estimulações lúdicas do ambiente.

Quando uma brincadeira é apresentada a uma criança, podendo ser individual ou grupal, não há passividade nesta ação, a criança é convidada a pensar, dialogar, se mexer, rir, interagir ou se concentrar, de forma que aja e reaja no meio onde está, proporcionando um crescimento global. Desta forma desenvolve processos mentais superiores, ao mesmo tempo que se torna participante efetivo do seu meio sociocultural, avançando para outras formas de aprendizagem. MARANHÃO, pg 33, destaca o pensamento de Vygotsky que entende a brincadeira como uma atividade social da criança, por meio desta, a criança adquire elementos imprescindíveis para a construção da sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz

parte. Ele apresenta a concepção da brincadeira como sendo um processo e uma atividade social infantil.

O lúdico ao longo dos anos foi ganhando sua valorização e real importância dentro só cenário do desenvolvimento infantil. Pouco a pouco ao se perceber que essa atividade que perpassa a questão de ocupação de um mero ócio da criança passa-se a incentivá-la, sendo cada vez mais constante os estudos e debates a respeito do assunto em qualquer área que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano.

A criança, como o adulto, tem necessidade imperiosa de convivência social. Mas, não estando em condições de participar diretamente do mundo feito pelo adulto e para o adulto, brinca, isto é, cria para si um mundo de sonho e fantasia, com ambientes e situações imaginárias, onde exerce um papel ativo vivendo com maior desembaraço.

De acordo com ARFOUILLOUX (1976, p. 93), há um mal-entendido fundamental entre a criança e o adulto, a respeito do brinquedo. Para o adulto, o brinquedo é sinônimo de divertimento, de distração. Já para a criança, o brinquedo é sempre uma atividade muito séria, que envolve todos os recursos da personalidade. Mesmo os animais jovens, entre os mamíferos superiores, brincam, o que leva a crer que o brincar é uma necessidade natural. A criança que brinca experimenta e constrói-se através do brinquedo. Ela aprende a dominar a angústia, a conhecer seu corpo, a fazer representações do mundo exterior e mais tarde a agir sobre ele. O brinquedo é um trabalho de construção e de criação. O brinquedo também é representação e comunicação: representação de um mundo exterior que a criança faz a si mesma, representação do seu mundo interior que ela projeta no tema de seus brinquedos; ele é comunicação, pois, embora haja brinquedos solitários, há outros que permitem a relação com outrem, seja um adulto ou outra criança.

### **O Imaginário Infantil no Mundo do Faz-De-Conta**

A brincadeira do faz-de-conta, também é conhecida como brincadeira simbólica, e é nela que fica totalmente visível a presença de situações imaginárias. Segundo Kishimoto (2005), ela aparece nas representações e na linguagem, quando a criança completa seus dois ou três anos e começa a lidar com o significado dos objetos e expressar seus sonhos e fantasias, aprendendo a assumir papéis que vivem em seu contexto social.

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras explícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos (KISHIMOTO, 2005, p. 38).



Como a autora mesmo coloca, essas ideias e ações são adquiridas pelas crianças no mundo social que ela vive, nas experiências que ela realiza com a sociedade, com a sua família e também com o que ela aprende e com o que lhe é apresentado na escola, assim como também com os conteúdos que lhe são repassados, as vivências que lhe são oportunizadas e os materiais que ela tem a oportunidade de manipular.

Ao brincar de faz-de-conta, a criança envolve-se em um mundo imaginário bastante interessante, que promove seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois ela se coloca em situações que só serão possíveis naquele momento de forma 33 imaginária. Assim uma criança que brinca de ser mãe, o faz porque ela tem vontade e sabe que ainda não é possível, então ela age da forma que ela pensa que a mãe agiria. Para Kishimoto (2005), no faz-de-conta a criança é capaz de imitar diversos papéis, passando a fazer de sua brincadeira, praticamente um teatro, o que é fascinante de se observar.

MEYER, pg 39 refere que o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. O brinquedo enquanto objeto, é suporte de brincadeira, é o material que permite fluir o imaginário infantil. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano na natureza e as construções humanas, o brinquedo acaba sendo um substituto dos objetos reais, podendo assim manipulá-los.

MITRE (2000, p. 17) prossegue citando HENRIONT apud SANTA ROZA que a respeito da duplicidade real/ imaginário, há uma possibilidade de distanciar-se da realidade, sem no entanto perdê-la de vista. A criança, ao brincar, sabe que aquilo não é verdade, mas envolve-se na ilusão consciente do jogo, pois a brincadeira tem um sentido e significado.

Ressalta-se, portanto, com base nos autores acima, que o brincar constitui uma forma de linguagem das crianças em qualquer situação e aparece muitas das vezes como um contraponto e resposta a toda uma possível passividade em geral que, é exigida de quem encontra-se num processo escolar, possibilitando à criança uma nova oportunidade de lidar com essa experiência, além de proporcionar essa encenação do mundo real, sem riscos ou perigos, se constituindo num instrumento de descobertas e revelação. Assim, independente da época, raça, cultura, classe social, enfim, de tudo, o fato é que todas as crianças brincam porque gostam muito de fazê-lo.

### **O lúdico como recurso psicopedagógico do diagnóstico à intervenção**

É prática do psicopedagogo em intervir sobre os problemas de aprendizagem, pois ele é o profissional mais adequado para trabalhar essas questões, buscando uma melhoria na forma de aprendizagem da criança, de forma que esta possa vir a

desenvolver-se dentro do esperado. Para maior alcance da clientela infantil e com base no desenvolvimento cronológico humano, o psicopedagogo acabou por adotar a utilização do lúdico, transformando-o além do ato de jogar, tornou-o uma atividade que é pertinente a rotina de qualquer criança que também necessite de ajuda, onde se observou que essa atividade envolve não somente o resultado final, mas se tornou o momento desse profissional observar e vivenciar as situações da criança para futuras intervenções.

Os jogos e as brincadeiras são instrumentos lúdicos, utilizados pelo psicopedagogo para intervir de forma adequada, possibilitando a criança adquirir conhecimentos e habilidades, tais como expressão corporal, sociabilidade, comunicação oral, estímulo a iniciativa, controle emocional, elaboração e resolução de conflitos, dentre muitos aspectos que desenvolvam a criança.

MULLER, 2006, pg 52-53 enumera alguns efeitos positivos da brincadeira nas crianças que vão desde o aumento na criatividade e na agilidade de pensamento, favorece o otimismo, o pensamento divergente e a busca de alternativas, promove um relaxamento, estimula a interação social, a linguagem, gera satisfação, promove a produção de substâncias químicas do prazer e do bom humor, reduz a dor e o sofrimento, os traumas, ensina a enfrentar perdas e gera atitude positiva no enfrentamento de situações diárias.

MALUF (2003, pg 20) vem reforçar o grande potencial de desenvolvimento que tem o brincar nas mãos de uma criança ao citar Nylse Helena da Silva CUNHA (1994) quando esta diz que brincando a criança desenvolve suas potencialidades. Os desafios ocultos no brincar fazem com quem a criança pense e alcance melhores níveis de desempenho.

MALUF (2003, pg 20) segue com o pensamento de outro grande teórico a respeito do brincar; WINNICOTT (1976) quando traz a contribuição desta autora ao formular que a criança dentro do seu mundo, tem o prazer em todas as experiências de brincadeiras, um prazer que é físico e mental. Quando brincam, as crianças demonstram sua criatividade, imaginação e inteligência. Desenvolvem capacidades e habilidades para sua futura atuação profissional, tais como atenção, concentração, memória e etc..São por esses fatores, que o brincar como elemento criativo, mobilizador de ações, torna-se desencadeador da sua aprendizagem, torna a criança um sujeito ativo no processo de aprender, à medida que pratica uma atividade ativadora de prazer e de vários sistemas cognitivos desencadeadores do desenvolvimento.

No consultório, nesse momento, o psicopedagogo é o mediador desse momento, ele proporciona o espaço e o momento para a criança optar por se entregar aquele momento que é prazeroso e de liberdade. Um momento propício a grandes percepções ao olhar desse profissional. A ludicidade, a brincadeira e o jogo, pode e deve fazer parte da rotina de atendimento do psicopedagogo. Se constitui em uma importante ferramenta diagnóstica.

No relato de FREITAS (2009, p.1) há expresso a conclusão do autor de que “No diagnóstico psicopedagógico a atividade lúdica é um rico instrumento de investigação clínica, pois permite o sujeito expressar-se livre e prazerosamente”.

BOSSA (1996, pg 12) ao fazer considerações acerca da prática psicopedagógica ressaltou que a relação da criança com o adulto nesta fase, é sempre mediada pela atividade e portanto qualquer intervenção é sempre pautada na realização de uma tarefa que pressupõe a participação do adulto, quer seja incluindo-se no jogo, quer seja interpretando a conduta da criança que joga.

BOSSA (1996, pg 13) nos afirma ainda que jogar com a criança permite ao psicopedagogo reconhecer e compreender o seu mundo interno, suas transferências negativas e positivas, necessidades, ansiedades básicas e os mecanismos que estão na base das relações objetais. Permite ainda reconhecer a fantasia inconsciente de sua enfermidade, bem como de sua cura.

Sobre o jogo lúdico BOSSA, pg 14, chama atenção para a possibilidade do psicopedagogo observar nesta atividade a forma como a personalidade da criança está se estruturando, seu modo de relacionar-se com o mundo, as angústias e as culpas que o ganhar e o perder acarreta. O jogo algumas vezes nos permite saber sobre a vida psíquica das crianças, outras vezes me permite conhecer a dinâmica familiar. A criança também revela as condições do seu pensamento.

KISHIMOTO (2005) relata que quando a criança constrói, transforma e, até mesmo destrói, ela põe em prática seu mundo imaginário, além de manipular os objetos, expressa seus desejos e representações através dessa brincadeira, o que torna mais fácil para psicólogos e educadores diagnosticarem possíveis problemas com essa criança no futuro.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos (KISHIMOTO, 2005, p.40).

Para Vygotsky (1984) citado por MALUF (2003, pág. 47) o brinquedo fornece a estrutura básica para as mudanças das necessidades e da consciência. A criança para Vygotsky é incapaz de separar, pelo menos a princípio, a realidade da fantasia; o brincar para a criança é coisa muito séria.

O brincar na clínica pedagógica tem o mesmo sentido e objetivo que fora dela, é um momento dinâmico, de expressão da linguagem, proporcionado em um dado momento, com certa intencionalidade do brincante e que lhe permite a interação com o mundo, a respeito disso CRAIDY, 2001, p.104 cita Dornelles:

“Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo”.

O psicopedagogo, ao valorizar as atividades lúdicas, auxilia a criança a formar um bom conceito do mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e tem seus direitos respeitados.

### **A utilização do Lúdico na Sessão Psicopedagógica .**

O psicopedagogo deverá levar em conta a idade cronológica e os interesses da criança, sendo disponibilizados objetos e brinquedos em qualidade e quantidade satisfatórias as demandas da criança. Estes brinquedos deverão ser variados em seus diferentes tipos de estímulos e áreas a serem trabalhadas, ora em atividades livres, ora com mediação do psicopedagogo. As crianças avaliadas por apresentarem hipóteses de dificuldades na aprendizagem devem ser avaliadas em diferentes etapas, com diferentes atividades, com o objetivo de identificá-las e direcionar um plano de intervenção.

WEISS, 2006 pg 73, apud WINNICOTT ibidem, p.59) para falar do encontro que se estabelece entre o terapeuta e o paciente quando se abre um espaço para brincar durante o diagnóstico, onde já se possibilita um movimento em direção à saúde, da cura, pois o brincar é “universal e saudável:

“A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas.

Por semelhante encontro, o psicopedagogo, em um ato de brincar propõe ao paciente esse encontro, que é terapêutico, criando espaços de intervenção e cura sobre os problemas de aprendizagem, tendo o bom conhecimento do manuseio desse recurso enquanto utilizá-lo.

Para WEISS, 2006, p.73, a sessão lúdica diagnóstica distingue-se da terapêutica, porque nessa o processo de brincar ocorre espontaneamente, enquanto na diagnóstica há limites mais definidos. Nesta última podem ser feitas intervenções provocadoras e limitadoras para se observar a reação da criança: se aceita ou não as propostas, se revela como quer ou pode brincar naquela situação, como resiste às frustrações, como elabora desafios e mudanças na situação etc.

Para a autora houveram ainda outros pontos abordados que trata da formalidade que alguns recursos e técnica impõe ao paciente e que o torna menos acessível, menos ele, como no caso da EOCA, adotado por muitos psicopedagogos. Segundo ela, esses instrumentais assemelham-se muito aos métodos tradicionais de

aprendizagem e explora pouco o novo e o prazeroso. WEISS esclarece em suas observações (2006, pg 74) e dá outras dicas:

Senti que a EOCA ficava excessivamente formal, tocando de saída em seu “ponto fraco” escolar: leitura, escrita ou cálculo através de propostas dirigidas sequencialmente pelo terapeuta. Nesses casos, observei que o produto final era de pior qualidade do que o apresentado no final do diagnóstico, quando eu repetia algumas das atividades feitas na EOCA. Ficou claro que no final já havia a diminuição da ansiedade inicial, e a construção de uma melhor relação comigo. Fiz algumas modificações na forma de apresentar a EOCA dando um “ar lúdico”, dentro das minhas características pessoais, e concluí que a produção do paciente era melhor, sentindo-se ele mais à vontade, até mesmo para recusar mostrar o que já sabia.

Ao misturar jogos formais a brincadeiras e jogos espontâneos, observou que as crianças ficavam mais espontâneas e se revelavam com mais facilidade. WEISS pode perceber a total rejeição aos objetos de aprendizagem escolar, o uso inadequado desses materiais ou procura espontânea e prazerosa de livros e tentativa de escrita, sem propor nada. A partida daí passou a adotar sistematicamente o uso misto desses recursos (formais e lúdico), com bons resultados, diminuição do tempo para o diagnóstico e a redução dos instrumentos. Paralelamente os dados eram mais globalizados e de melhor compreensão do sujeito e do levantamento das hipóteses. (Pg. 75). “É preciso detalhar especificadamente para a situação lúdica os seguintes aspectos: o uso da sala, se de caráter mais livre; o uso do tempo na sessão; o uso do material disponível; limites gerais de segurança pessoal, de conservação do material e da sala e por fim o papel do terapeuta, sua participação direta ou não nas diferentes situações como observar, compreender, cooperar, ser participativo, registrar e etc. (pg 75)

“A seleção do material a ser utilizado em atividades lúdicas dependerá do objetivo específico da sessão, do tempo disponível e da idade da criança. (pág. 75).

O material deverá atrair pelo seu possível uso e não por ser diferente do usualmente utilizado pela criança e sua apresentação à criança pode ser feita de diferentes modos dependendo do objetivo definido para aquele momento da atividade lúdica.

A atividade lúdica, por não ser dirigida exige uma explicação inicial, colocando à criança a vontade. (pág. 76). Segundo WEISS, pg 77, infere uma importante característica do uso do lúdico no diagnóstico clínico de crianças com aprendizagem, o fato de que a atividade lúdica por ser um jogo inerente ao homem, e por revelar sua personalidade integral de forma espontânea, favorece a obtenção de dados específicos e diferenciados em relação ao Modelo de Aprendizagem do paciente. Assim, aspectos do conhecimento que já possui, do funcionamento cognitivo e das relações vinculares e significações existentes no aprender, o caminho usado para o aprender e o não aprender, o que pode revelar, o que precisa esconder e como o faz

podem ser claramente observados através do jogo, desde que se saiba escolher a brincadeira, o modo de brincar e a relação que tem com o terapeuta. O importante é se fixar no vetor aprendizagem e investigar o que está envolvido nesse processo e sua relação com a queixa. Ver o que faz, como faz, como organiza esse fazer em suas múltiplas facetas cognitivas, afetivo-sociais e corporais, em suas ligações com o processo pedagógico.

Para OLIVEIRA, 2014, pág. 19 dentro da terapêutica o brincar possibilita a projeção de conteúdos ameaçadores e dinâmicas negativas, internas, tornando-os visíveis e passíveis, portanto, de serem identificados e controlados.

A importância de dá livre curso às fantasias, inclusive às de destruição, no brincar é fundamental, pois quando estas se tornam assustadoras demais, internamente passam a correr o risco de não poderem mais ser projetadas ou sublimadas.

Como podemos ver na fala dos autores, o brincar se constitui em um recurso também terapêutico, um espaço para projeções e sublimações de sentimentos e experiências negativas, tão indispensáveis à cura em certos casos. No brincar o terapeuta pode e deve, quando necessário direcionar a ação, intervenções por vezes impondo limites claros e objetivos, dependendo do momento da criança para que esta, por meio do lúdico possa trabalhar sua impulsividade, agressividade, impulsividade, assim como aprender a lidar com a própria destrutividade. (OLIVEIRA, 2014.pg 20).

Portanto, foi possível perceber que, assim como OLIVEIRA, que os autores citados acima, concordam e veem como importante a utilização de brinquedos, brincadeiras e jogos como recurso psicopedagógico no diagnóstico e terapêutica na clínica infantil e propõe que os psicopedagogos façam uso desses materiais com conhecimento adequado, não só colocando apenas por colocar os brinquedos para as crianças, mas sabendo abstrair do momento lúdico, o melhor da criança, as hipóteses para origem de sua problemática e nele próprio um recurso de auxílio terapêutico.

### **Considerações finais**

A intervenção psicopedagógica veio inserir uma contribuição mais rica no panorama pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é assimilado como um processo abrangedor, incluindo componentes de inúmeras estruturas: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos, etc. A causa do método de aprendizagem, assim como das dificuldades de aprendizagem, deixa de ser posicionada exclusivamente no aluno e no professor e passa a ter visibilidade como um procedimento maior com inúmeras características que precisam ser apreendidas com bastante atenção pelo professor e psicopedagogo. É indispensável que o profes-

sor e psicopedagogo modifiquem a sua forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem e suas intervenções.

Portanto, o objetivo desse trabalho foi analisar as estratégias lúdicas operacionalizadas pelos psicopedagogos, onde se compreende que as mais manuseadas são os jogos e as brincadeiras, métodos que oportunizam a descoberta de si mesmo e dos outros, além de se constituírem recursos terapêuticos eficazes nos problemas de aprendizagem.

Sendo, portanto, as atividades lúdicas uma necessidade da criança, cabe ao professor permitir a seus alunos atividades importantes que os portem a uma aprendizagem mais significativa, ao psicopedagogo orientar e estimular essa prática no âmbito escolar tendo como parâmetro a clínica psicopedagógica. Dessa forma, é fundamental e imprescindível que o psicopedagogo conheça os benefícios e o a utilização desse importante recurso para o desenvolvimento da aprendizagem e o tratamento das suas dificuldades no avanço escolar.

O brincar na clínica psicopedagógica já é bem difundido e explorado como recurso no meio dos psicopedagogos, como uma atividade valorizada que é inata ao ser humano e faz parte da estruturação e desenvolvimento da criança.

Acredita-se que para instigar o sujeito e proporcionar seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica. Como brincadeiras são aprendizagens que prevêm uma função ativo do sujeito, são essências para identificar problemas de ordem emocional, físicos, psicológicos e cognitivo.

Desse modo, o espaço lúdico torna-se um importante processo de intervenção pedagógica e psicopedagógica, para que se façam a mediação, apresentem atividades lúdicas que proporcionem aos sujeitos interagirem, explorarem, construir suas suspeitas e concepções; com separação de atividades e materiais de acordo com os objetivos, o público a ser trabalhado, assegurando o desenvolvimento e a construção de conhecimentos necessários. É nítido que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, percebendo experiências e conhecimentos e, sobretudo, introduzindo princípios, atitudes e valores. É necessário, por fim, considerar o sujeito como um corpo; corpo esse que é dotado de conhecimento, de afetos e emoções, de um organismo, de inteligência e de cultura. Compete ao psicopedagogo compreender eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades, dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação.

## Referências

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas: Papirus, 2005.

Arfouilloux, J.C. (1976) **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. Trad. Analúcia T. Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar.

BOSSA, Nádya A e OLIVEIRA, Vera Barros (Org.) **Avaliação Psicopedagógica da Criança de sete a onze anos**. 14ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis. RJ. 182 pg.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed Editora. 2001.

FREITAS, CACILDA. **A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO**,2009.Disponível em:<[http://professoracacilda23.blogspot.com/2009\\_02\\_15\\_archive.htm](http://professoracacilda23.blogspot.com/2009_02_15_archive.htm)> .Acesso em: 15 Dez.2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **BRINCAR. Prazer e Aprendizado**.7ª. edição. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2003.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar Brincando. A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 5ª ed. WAK, Rio de Janeiro. 2015.

MITRE, RM 2000. **Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente adoecida e hospitalizada e o brincar**. Dissertação de mestrado. Instituto Fernandes Figueira. Rio de Janeiro (RJ): Fiocruz; 2000. 112p.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org). **O brincar e a criança do nascimento os seis anos**. 11ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2014.182 pg.

PARHAM, D.; FAZIO, L.S. **A Recreação na Terapia Ocupacional Pediátrica**. São Paulo: Santos, 2000. PEREIRA, E.T.



PERNETTA, C. **Amor e liberdade na educação da criança**. São Paulo, BYK - Prociens, 1982.

SAMPAIO, Simaia; **MANUAL PRÁTICO DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO**; 2015; Editora Wak; Rio de Janeiro; 5ª ed.

WEISS L. Maria Lúcia. **PSICOPEDAGOGIA CLINICA – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**; 2006; editora Lamparina; Rio de Janeiro; 11ª ed.

UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA POTENCIALIZADORA DO ENSINO DA ANATOMIA  
HUMANA

*Esllen Carla Ferreira de Araújo Vasconcelos*  
*Marina Tavares Costa Nóbrega*  
*Andressa Cavalcanti Pires<sup>2</sup>; Sávio Benvido Ferreira*

**Introdução**

A educação, de uma forma geral, avançou muito ao longo dos anos, levando escolas e instituições de ensino superior a buscarem inovações dos métodos de ensino e capacitação dos profissionais, para que possam expandir seus conhecimentos e transmiti-los para os alunos de uma forma didática, prática e progressista, nos diferentes níveis educacionais (PAIVA et al. 2016). O movimento na produção de estudo do mundo contemporâneo é contraditório com uma educação que a metodologia seja apenas transmitir conhecimento, sendo de fundamental relevância que o processo de aprendizagem leve o aluno a moldar sua forma de aprender. As tendências do século XXI mostram que a característica central da educação é a transferência do foco individual para um enfoque sócio, político e ideológico (SOUZA et al. 2016).

Naturalmente, a graduação dos profissionais de saúde baseia-se em um método de ensino e aprendizagem tradicional, sendo esta consequência desse futuro profissional, um exemplo nítido é a relação da disciplina de Anatomia Humana no primeiro período da maioria dos cursos da área da saúde, que costuma surpreender os estudantes, pois são diversas descobertas em um só momento, um misto de ansiedade e medo com o novo.

Além disso, a disciplina é complexa e exige que o aluno se dedique ao máximo e tenha total responsabilidade desde o início da graduação, considerando que esta será a disciplina que o estudante levará para sua vida profissional frequentemente (VIEIRA, et al. 2017). Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem são uma das principais ferramentas para as atuais demandas pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (RODRIGUES, et al. 2015). Paralelo a isso, apesar da Anatomia ser intimidante ao primeiro contato, o discente responsável pela mesma deve se ater de ideologias capazes de mostrar que essa ciência pode ser explanada de uma maneira divertida e até lúdica, suscitando no discente a moldagem de uma consciência ingênua para a consciência crítica exigindo a curiosidade criativa (SALBEGO et al. 2016)

A anatomia humana é introduzida em um entendimento único e com caracterização peculiar, revendo uma composição de conhecimento com uma demonstração individualizada, com seus meios específicos de aprendizagem. Esta disciplina envolve estruturas gerais do organismo, assim como, as estruturas microscópicas, é um conhecimento que analisa e identifica as estruturas dos sistemas orgânicos. O sistema de ensino-aprendizagem dessa disciplina é complexo, visto que, há uma ampla quantidade de observações e estruturas a serem assimiladas pelos universitários, isso muitas vezes desestimula-os, e resulta numa defasagem do desempenho dos alunos, por isso o corpo docente deve se preocupar em buscar ideologias inovadoras capazes de aumentar o engajamento e interesse do aluno por esta disciplina (FILHO, et al. 2016).

Com base nisso, é necessário desenvolver atividades visando facilitar o conteúdo da disciplina, as quais possam estimular diversas funções orgânicas, inclusive o Sistema Nervoso Central. Por exemplo, o tálamo que tem papel importante na mobilização, na associação e na coordenação do funcionamento do córtex cerebral, além de participar de forma ativa das funções habitualmente atribuídas ao córtex cerebral. Além disso, todas as vias sensoriais exceto da via olfatória, passam pelo tálamo antes de chegar ao córtex cerebral como exemplo: a visão que é estimulada pelo trato óptico com conexões aferentes, e nas bordas do sulco calcarino com conexões eferentes, funções executivas, memória, emoção e aprendizagem que fazem conexão eferentes no giro do cíngulo (COSENZA, 2012).

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo através da elaboração e execução de atividades lúdicas, estimular nos alunos a criatividade, a interação em grupo e principalmente o aprendizado na Disciplina de Anatomia Humana de uma forma dinâmica e inovadora, além de promover a interação entre alunos e professores por meio de atividades recreativas, visando o entretenimento e a estimulação da busca pelo conhecimento, além de contribuir para um melhor desempenho na disciplina, uma melhor abordagem do conteúdo, e conseqüentemente uma melhor fixação do assunto estudado.

### **Materiais e métodos**

Os materiais utilizados para construção da atividade foram: folhas de papel A4, envelopes de correspondência (coloridos), tesoura sem ponta, cola escolar, canetas para quadro branco, apagador de quadro, cronômetro, tinta para impressão. Para o desenvolvimento da atividade, foi elaborado um game utilizando como referência o jogo imagem e ação, envolvendo a disciplina de Anatomia Humana e auxiliando os discentes a compreenderem o que acontecia com os diversos sistemas do corpo humano durante a execução de cada atividade. Para a construção da atividade foram utilizados livros de referência sobre anatomia humana como anatomia básica

de Dangelo e Fattine (2006) e Fundamentos da Neuroanatomia de Consenza (2012), também bibliotecas virtuais, como: Scielo, Pubmed, Google Acadêmico. Em seguida, os monitores discutiam juntamente com o orientador a respeito das estruturas que seriam abordadas, levando em consideração a importância de determinados sistemas orgânicos para o desenvolvimento profissional dos alunos.

A atividade foi desenvolvida numa Faculdade de Ensino Superior em uma sala específica para a execução de metodologias ativas, com público alvo sendo os alunos do primeiro período do curso de Radiologia, a turma era composta em média por 34 alunos, que foram divididos em 8 grupos, cada grupo teve um representante como descrito anteriormente. Nos envelopes distribuídos haviam peças dos sistemas orgânicos humano como: osso esfenoide, pulmão, rins, bulbo, artéria aorta. A atividade faria com que o aluno analisasse características daquela estrutura anatômica, e consequentemente transcrevesse para um desenho, isso ajudaria no aprendizado tanto do aluno representante quanto do grupo e dos demais componentes.

A dinâmica seguiu o jogo popularmente conhecido como Imagem e Ação, um jogo em que as pessoas adivinham determinado objeto através do desenho, que uma pessoa fará de acordo com a palavra sorteada aleatoriamente, no menor tempo possível. A tarefa foi executada da seguinte maneira: o aluno que representava seu grupo recebeu na hora o envelope, correspondente a cor de sua equipe, contendo todas as estruturas anatômicas para desenhar. Então, o cronômetro foi disparado e os demais integrantes do grupo tentaram acertar a peça que estava sendo desenhada. O tempo máximo para que o grupo adivinhasse foi de 5 min. O grupo que acertasse um maior número e estruturas em menor tempo foi o vencedor. O representante do grupo tinha o direito de passar para outra estrutura que estiver no seu envelope caso tivesse dificuldade de desenhar ou dificuldade do grupo em acertar. O método de classificação foi dado pelo número de acertos do grupo e tempo. Em caso de empate um integrante de cada grupo seria escolhido e uma pergunta relacionada a anatomia seria feita, quem acertasse primeiro o grupo desse representante seria o vencedor.

Ao término da atividade, alguns pontos importantes foram atenuados, os alunos tiveram uma boa participação na atividade, interagiram bem entre si, e conseguiram atingir o objetivo da brincadeira. Além disso, compreenderam anatômica e intuitivamente o objetivo da atividade, em estimular as diversas funções orgânicas do corpo, e trazer para a vida acadêmica uma experiência incomum, mas de grande relevância.

### **Resultados e discussões**

Após a aprovação da Lei Federal nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, foram determinadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Tendo em vista isso, atualmente, vê-se uma modificação relevante nos métodos de ensino e

aprendizagem na área de saúde, tais como o uso de metodologias ativas que visam reorganizar a forma de transferência de ensino (SOUSA et al. 2018).

O escritor Gilberto Freyre defende um modelo de educação que vá além dos obstáculos disciplinares, que der autonomia ao aluno, promova diálogos, e que o conhecimento intelectual seja o principal objeto de estudo, ou seja, a graduação superior pode tanto atrelar-se ao conhecimento científico do modo tradicional embalsada em livros, mas também em conjunto com outros aspectos que estimulem no aluno um pensamento analista e inovador (OLIVEIRA, 2019). Segundo (PAIVA et al. 2016), entende-se que a aprendizagem é resultado do desafio de uma situação-problema, em que o aluno passa a ter uma visão analítica, para chegar numa resolução desse fato. Esse processo de chegada até a síntese exige a participação de professores e dos alunos de forma ativa. Cujo resultado final é construído a aprendizagem.

Com base nisso, a recriação e execução do jogo “IMAGEM E AÇÃO NA ANATOMIA HUMANA” trouxe resultados positivos e uma experiência inovadora tanto para discentes quanto docentes. A atividade primeiramente estimulou nos alunos a interação, melhorando a comunicação e também fazendo com que os mesmos se socializassem uns com os outros. Em seguida, os alunos tiveram o desafio exposto para que juntos pudessem chegar em uma síntese, ao ter que desenhar a estrutura, os demais da equipe equivalente ao aluno representante escolhido para desenhar, tentaram acertar o desenho, isso fez com que estes relembassem os conteúdos da disciplina, e as estruturas dos diversos sistemas orgânicos do corpo humano. Alguns alunos tiveram dificuldade em apresentar a estrutura em forma de desenho, mas mesmo assim a maioria conseguiu chegar ao objetivo final da atividade de acertar o máximo de estruturas em um menor tempo.

Outro fato relevante, é que os alunos conseguiram identificar algumas estruturas através de características peculiares, tais como o Osso Esfenóide, que remete o formato de uma borboleta ou morcego, mostrando que através de percepções do meio ou do cotidiano o discente pode estimular a criatividade e aprender de uma forma muito mais agradável, pois como falado anteriormente, a disciplina exige muito do aluno, uma vez que, é dotada de inúmeras nomenclaturas e difíceis funções que podem confundir o discente, como já visto na literatura e em pesquisas realizadas ao longo desse estudo.

Além disso, os alunos participantes juntamente com o professor organizador e a equipe de monitores, conseguiram identificar quais estruturas os alunos tiveram dificuldade em lembrar, e qual sistema deveriam dar mais enfoque nos estudos para que o desempenho na disciplina fosse melhor. Através dessa atividade lúdica notamos que o jogo aplicado como dinâmica é uma metodologia ativa inovadora que compete resultados positivos, facilita o processo de ensinar e aprender, e torna o aluno protagonista do processo, além de proporcionar uma forma prazerosa de absorver o conteúdo. A experiência foi muito bem recebida pelos alunos, visto

que saiu do método tradicional de ensino configurando uma alternativa de abertura de novas práticas.

Percebeu-se que há muito interesse por parte dos alunos em construir conhecimento superando e compreendendo os desafios que mobilizam seu potencial intelectual. O trabalho em equipe também foi de grande importância, as equipes que apoiaram seus representantes, estimulando, e demonstrando segurança com palavras positivas obtiveram resultados melhores, os alunos e futuros profissionais da saúde devem saber que irão se articular com outros profissionais em um só grupo, o que se torna crucial proporcionar aos alunos experiências como essa que levantam diversos posicionamentos, outros olhares sobre um mesmo acontecimento, para que no futuro saibam como lidar com outras situações que visam a multidisciplinaridade.

Com a aplicação dessa dinâmica notamos que a ludicidade aplicada no ensino de anatomia humana pode ser uma proposta muito eficaz para potencializar o aprendizado da comunidade acadêmica. Também podemos observar, através da leitura e pesquisas que as atividades lúdicas não só podem ser aplicadas em anatomia como também nas outras disciplinas incluídas na grade curricular de qualquer curso da área da saúde, promovendo a interdisciplinaridade e cada vez mais despertar nos alunos o desejo de aprender mais da disciplina, como também induzir os mesmos a pesquisarem e sugerirem novos métodos, estimulá-los, a de repente, desenvolver uma nova atividade que facilite o conteúdo, despertando o olhar crítico e criativo, o que fará com que o discente se torne o objeto principal da metodologia de ensino.

A experiência foi marcante não só para o público participante, mas também para o grupo organizador, vimos a capacidade de encontrar meios que agreguem o campo educacional em saúde e facilitem o ensino da Anatomia Humana, como também o quanto foi importante, articular, planejar, e principalmente interagir ajudando um ao outro, e assim proporcionar um momento agradável para todos. Foi um imenso aprendizado ter visto que a Anatomia apesar de sua complexidade pode ser aprendida de uma forma mais simples e prazerosa, com pesquisas de métodos inovadores tais como a aplicação de atividades lúdicas, sair do tradicionalismo mostrou quanto os alunos se dedicam para melhorar o desempenho, notando que quando há variedade nos métodos há também a facilidade de aprendizado. Então trazer à tona o jogo, o lúdico, algo que pode não emitir uma seriedade em sala de aula, mas que quando tem o intuito de transmitir conhecimento torna-se uma técnica de grande ressalva para a educação.

Para que isso se concretize, é necessário que hajam materiais e meios que facilitem essa passagem de saberes, tanto de discentes quanto docentes, estimulando o raciocínio e um pensamento crítico em ambos, com isso fazer uso de jogos e atividades lúdicas, como método de ensino pode estimular nos alunos o interesse pelas

atividades extracurriculares, o que pode levar a um aperfeiçoamento do desempenho e facilidade de aprendizagem dos mesmos (KYIA, 2014).

Podemos notar que as metodologias ativas, são mais eficazes do que a forma tradicional do ensino, já que, a partir de técnicas inovadoras o aluno consegue compreender informações e mantê-las por um tempo maior. Quando os alunos passam a utilizar esses métodos a confiança passa a ser maior para tomar decisões quanto a questões que precisam ser discutidas no ambiente prático, além de melhorarem o convívio em grupo, bem como quando precisam falar em público, ou até mesmo na teoria (LIMA, 2017).

A palavra lúdico deriva-se de “ludus” cujo o significado é jogo. Assim, é possível pensar que há uma referência apenas ao ato jogar, ao divertimento, o que remete a algo que não tem tanta seriedade. No entanto, através de pesquisas e muitos estudos, o lúdico passou ser notado diferente de algo não construtivo e passou a ser analisado como método que além do divertimento, abre oportunidade de aprendizagem em diversos níveis (RODRIGUES et al. 2015).

Santo Agostinho (apud BEMVENUTI 2009, p.27) afirma que “o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação”. Ou seja, através do lúdico o sujeito passa a ter percepções do meio e com isso aprender com tudo que está a sua volta. As dinâmicas lúdico-pedagógicas levam o sujeito a se socializar, elaborar ideias, e formular percepções se tornando assim protagonista do processo de ensino e aprendizagem (KYIA, 2014).

Um dos fatores importantes ao querer implementar um atividade lúdica como forma de ensino é que e esta deve ser, bem planejada, organizada, que possibilite uma execução de fácil manejo, e que tenha um objetivo, para que a atividade exposta não seja vista pelos alunos como uma brincadeira, e sim como um aula expositiva de forma clara e inovadora que desperte no aluno o interesse pela disciplina (PEREIRA et al. 2015).

Nesse sentido, quando um jogo ou qualquer outra atividade lúdica é utilizado pelo professor com intuito de ensinar, de transmitir conhecimento, pode ser entendido como um recurso pedagógico facilitador que tornará a aprendizagem mais significativa e prazerosa (KYIA, 2014).

Sabe-se que a anatomia Humana é uma ciência de que assume diversas nomenclaturas e consiste em estudar as estruturas e funções dos sistemas que envolvem o corpo humano. Por essa complexidade é nítido, muitas vezes, a dificuldade dos alunos, tanto prático como teórico, em entender determinado conteúdo. E sabendo ainda que, apesar de todo avanço tecnológico e diversas mudanças de métodos didáticos o ensino dessa disciplina ainda enfrenta dificuldades na transmissão do saber de professor para aluno, o que muitas vezes pode gerar um processo unila-

teral de conhecimento e restringir o processo de desenvolvimento de raciocínio crítico do aluno (SALBEGO et al. 2016).

A anatomia humana é inserida em um intelecto intitulado peculiar e com especificação forte, avaliando uma organização de discernimento com discurso individualizado, com sua própria personificação de texto, práticas, e regras. A matéria envolve estruturas gerais do organismo (anatomia macroscópica) como também as estruturas microscópicas, é um conhecimento que analisa e identifica as estruturas dos sistemas orgânico. O sistema de ensino-aprendizagem dessa disciplina é complexo, visto que, há uma ampla quantidade de observações e estruturas a serem assimiladas pelos universitários (FILHO, et al. 2016).

É importante saber que, a anatomia humana nos mostra que a ministração de aulas práticas em laboratórios e aulas teóricas muito bem expostas podem até ser suficientes em relação ao transmitir o ensino, no entanto, para os discentes muitas vezes estes métodos apresentam-se insuficientes, como por exemplo, tendo um feedback impreciso, omissão dos ouvintes, não apreciação das diferenças individuais de agilidades e de experiências dos discentes. (FILHO, et al. 2016) Por isso, a introdução de dinâmicas lúdicas como uma metodologia potencializadora no ensino da anatomia humana pode ser uma estratégia que ajude boa parte dos alunos a fixarem melhor os conteúdos. Uma vez que pode utilizar-se das estratégias de aulas práticas como também das aulas teórica facilitando para o aluno a compreensão (SALBEGO, et al. 2016).

Entender a nomenclatura e a localização das estruturas específicas do corpo humano explica a difusão de conhecimentos e experiências para que realize-se uma melhor aprendizagem no discente, fundamentando sua capacidade de conhecer, além das habilidades do aluno, que podem ser adquiridas nas instituições de ensino ou através de suas relações sociais, por isso é tão importante que haja relações diversas e que hajam integralidade, para que assim a disciplina ou o conteúdo abordado se torne algo prazeroso a ser estudado, o que acarreta em um resultado positivos com relação ao desempenho do acadêmico na disciplina (FILHO, et al. 2016).

### **Conclusões**

Através desse trabalho, notamos que os objetivos principais foram obtidos, e que a utilização de atividades lúdicas na disciplina de anatomia humana poderá fomentar o conhecimento tanto dos discentes quanto do corpo docente em ater-se de uma prática inovadora e transmitir o conteúdo de uma forma facilitadora. A experiência foi extremamente enriquecedora. Viu-se que, o uso de metodologias ativas inovadoras é fundamental para desenvolver o pensamento crítico e criativo do aluno, além de ser indispensável no processo de ensino-aprendizagem, visto que, serão futuros profissionais da saúde que não podem ser omissos e sim indivíduos



que tenham um pensamento crítico e reflexivo sobre qualquer situação. Além disso, podemos ainda ver que apesar de todo avanço já constatado nos métodos de ensino faz-se necessária ainda a busca por novas metodologias que venham acrescentar a educação em saúde. Notou-se o quão é importante é a realização de atividades em grupo, pois os alunos se sentem seguros e aperfeiçoam algumas características como por exemplo melhorar a interatividade, a socialização em sala de aula, quebrando qualquer impasse que haja entre a turma.

## Referências

- 1-CARACIO, F.C.C. et al. A experiência de uma instituição pública na formação do profissional de saúde para atuação em atenção primária. *Rev. Ciênc. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro v.19 n.7, p,2133-2142, 2014.
- 2- Consenza, R.M.Fundamentos da Neuroanatomia. 4.ed. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan,2012
- 3-DANGELO,JG.;FATTINI,C.A. Anatomia humana básica.2.ed.São Paulo: Atheneu,2006.
- 4-FILHO, A.M.; et.al. Refletindo o ensino da Anatomia Humana. *Enfermagem revista*. p,169-175. 2016.
- 5-LIMA, V.V. Espiral construtivista: Uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface comunicação saúde educação* p, 421-434, 2017.
- 6-Paiva, M.R.F. et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Revisão Integrativa. *Rev. SANARE, sobral*. v.15 n.02. p,145-153.2016.
- 7-RODRIGUES, S. G. NEVES, M.G.C. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino aprendizagem na visão docente e discente. *Ciências Saúde*.v. 26. p,105-114. 2015.
- 8- RODRIGUES, D.A. et al. Práticas educativas em saúde: o lúdico ensinando saúde para a vida. *Rev. Ciênc. Saúde NovaEsperança* 2015;.v. 13, n.1, p.84-89
- 9-SALBEGO,C.; OLIVEIRA, E.M.D.; SILVA, M.A.R.;BUGANÇA, P.R.Percepções acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem em anatomia humana. *Rev Bras. Educ. Med*. v. 39,n.1,p. 23-31
- 10-SILVA,D.K.O. et al. A arte de educar na área da saúde: experiências com metodologias ativas. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v.2, n.1, 2015.
- 11-SOUZA, C.F.D. et al O impacto da mudança do processo de Ensino-Aprendizagem tradicional para a metodologia ativa: Um relato de experiência. *Rev. UNIABEU Belford Roxo* v.9 n. 23 p, 162-177. 2016.
- 12-SOUSA,M.N.C. et al Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. *Ver. Interdisciplinar Encontro das Ciências*.v.1 n.1 p,61-74. 2018.

- 13-VIEIRA, M.A.L.; LOPES, J.P.A.; UCHOÁ, C.C.;VASCONCELOS,T.B. Ensino de anatomia: relato de experiência da utilização do quiz como ferramenta de aprendizagem. Encontro de Extensão Docência e Iniciação Científica. 2016
- 14- OLIVEIRA, A.O ensino universitário no pensamento de Gilberto Freyre.Revista Teias v. 20 n. 56;Jan./Mar. 2019 Universidade e democracia: para quê? Para quem?.
- 15-PEREIRA,D.R.; SOUSA, B.S. A Contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensinoaprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina.Revista Fundamentos, V.3, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754
- 16- KIYA,M.C.S. Caderno Pedagógico: O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem v. 2. 2015. Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7 Cadernos PDE.



## A CONTRIBUIÇÃO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIROS DE MATRIZ AFRICANA DE SÃO LUÍS-MA, EM RELAÇÃO À INTERPRETAÇÃO E ELABORAÇÃO DOS CONTOS INFANTIS.

*Antonio Henrique França Costa*

### **Introdução**

O presente artigo enfoca a importância das Comunidades Tradicionais de Terreiros no processo de interpretação e elaboração dos contos infantis, a partir do processo de resgate e preservação da memorial oral, e da transmissão da mitologia dos povos africanos, realizada nestas comunidades através dos Griot<sup>1</sup>.

O interesse em desenvolver o estudo sobre “A Contribuição das Comunidades Tradicionais de Terreiros de Matriz Africana de São Luís-MA, em relação à interpretação elaboração dos contos infantis”, surgiu pela minha inserção na Tenda São Jorge Jardim de Oeira da Nação Fanti Ashanti<sup>2</sup> onde sou integrante desde 2002, e por ter sido convidado no mês de julho de 2015, pela Prof<sup>a</sup> Claudete Ribeiro para ser facilitador da oficina sobre a temática Direito e Cidadania, com foco nos Contos Infantis. É válido ressaltar que a referida oficina fez parte das atividades do Projeto Promoção de Ações de Valorização das Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, desenvolvido pela Fundação Josué Montello, em Comunidades Tradicionais de Terreiros localizadas no Bairro do Anjo da Guarda em São Luís-MA.

A partir da minha inserção na Casa Fanti-Ashanti, comecei a ter a oportunidade de ouvir, através dos relatos e das rodas de conversas na maioria das vezes realizada pelos Griot da referida casa, histórias relacionadas às divindades africanas e afro-brasileiras, até então desconhecidas para mim, histórias que me fizeram refletir sobre minha trajetória de vida, sobre minha família, sobre minha religiosi-

---

<sup>1</sup> A palavra GRIOT em dialeto africano, língua fon, significa, os mais velhos, ou seja, aquele que tem sabedoria, são contadores de histórias, portanto, fundamentais para a permanência da humanidade: são como um acervo vivo de um povo. O Conceito e utilização desta palavra foi ressignificado pelo Movimento Social Negro, a partir do seu significado original, e concepções ideológicas do referido movimento.

<sup>2</sup> A Tenda São Jorge Jardim de Oeira da Nação Fanti-Ashanti é popularmente conhecida como Casa Fanti-Ashanti, localiza-se no bairro do Cruzeiro do Anil, em São Luís-MA, e foi fundada por Euclides Menezes Ferreira - TALABYAN LISSANON, BABALORISA (in memoriam), em 01/01/1954, nesta casa podemos observar varias vertentes da religião de matriz africana sendo elas: Tambor de Mina, Candomblé, Samba de Angola, Baião de Princesas e Pajelança.

dade enquanto afrodescendente<sup>3</sup>, e sobre o processo de luta e resistência do povo negro até os dias atuais, com destaque para as Comunidades Tradicionais de Terreiros, que tiveram e tem um papel fundamental neste processo, pois, são um dos laços mais fortes e mais antigos que temos com a nossa herança africana, por preservarem as histórias, as mitologias, as lendas, e a cosmovisão de mundo dos africanos.

Em relação ao Brasil, as Religiões de Matriz Africana têm como marco a chegada forçada de povos africanos das mais diferentes partes do continente africano, na condição de escravizados, entre os séculos XVI e XIX. Segundo Cacciatore (1977), o Brasil teve a contribuição de três grupos culturais africanos: os bantos, os sudaneses e os sudaneses islamizados. Entre os bantos, destacam-se: os “angolas”, “congós”, “cambindas”, “benguelas” – oriundos das regiões de Angola e Congo – e “moçambiques” da região de Moçambique. Entre os sudaneses, destacam-se: os “iorubas” (nagôs) – oriundos da Nigéria; os “daomeanos” (jejês) – oriundos do Daomé, atual Benin; os “fanti axantis” (minas) – oriundos da Costa do Ouro, atual Gana. Entre os sudaneses islamizados, destacam-se: os “hauças” – oriundos da região norte da Nigéria; os “peuls” (fulas) – oriundos da região norte da África, abrangendo das costas atlânticas ao lago Tchad e incluindo a região da Guiné Bissau; os “mandingas” (mali) – oriundos das regiões acima da Serra Leoa; e os “tapas” (nupê), também da região norte da Nigéria.

Distribuídos por todo o país, a população africana escravizada, transmitiu e perpetuou seus valores culturais e visão de mundo sob diversas formas: da religiosidade à língua, expressando a diversidade que desde o continente africano marcava as suas características étnico-culturais, através das experiências adquiridas nessa trajetória de luta e resistência, surgiu o que podemos chamar de “unidades de resistência”, unidades estas que foram essenciais para o surgimento no Brasil, das religiões de matriz africana e afro-brasileira com suas várias vertentes (denominações), e suas ressignificações.

Ao falarmos da religiosidade dos afro-maranhenses, podemos considerar que o Tambor de Mina é a vertente da religião afro-brasileira, mais difundida no Maranhão, de acordo com Costa (2014, p.47), a mesma se distingue por ex: do Candomblé baiano, do Xangô pernambucano, do Batuque Sulino e de outras vertentes da Religião de Matriz Africana, pelo culto aos Voduns do antigo Daomé (atual Benin), por apresentar um repertório próprio de cantos, toques, adereços, coreografias, mitologias, instrumentos e procedimentos ritualísticos. Segundo Verger (1987, p.12) a palavra tambor deriva da importância do instrumento nos rituais de culto. Mina deriva de negro-mina, de São Jorge da Mina, denominação

---

<sup>3</sup> Afrodescendente é aquele que descende de africano. A palavra afrodescendente é formada por dois adjetivos: afro, que faz referência ao africano, mais descendente que é aquele que descende de, que provém por geração, portanto, afrodescendente significa “descendente de africano”.

dada aos negros escravizados procedentes da “costa situada a leste do Castelo de São Jorge da Mina” na atual República do Gana, trazidos da região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagôs.

A religião de matriz africana em São Luís do Maranhão tem como referências matrizes mais antigas: a Casa das Minas<sup>4</sup>, a Casa de Nagô<sup>5</sup>, e os já extintos Terreiros do Egito (Niamé) e o Terreiro da Turquia (Nifé Olorum) (Costa 2014, p.47). As comunidades tradicionais de terreiro como já mencionamos anteriormente são unidades de resistência, que tem contribuído de forma direta, na formação étnica e cultural da população brasileira, a resistência do povo negro a partir dos ensinamentos e fundamentos dos ancestrais africanos tem garantido a riqueza da transformação e a reinvenção das estratégias de luta do povo negro, pois, atualmente ainda temos que lutar para termos uma sociedade mais justa e igualitária, porém diversificada.

Ao longo do período de lutas e resistência contra a escravidão e suas consequências, foram constantes as revoltas e as insurreições de escravos, em todo território brasileiro, com destaque para o Estado do Maranhão, onde estas lutas em alguns momentos foram bem acirradas. Diante desta conjuntura fazia-se necessária uma organização do povo negro, e a construção de alianças, e foi através das reivindicações do Movimento de Mulheres Negras, do Movimento Negro, e dos embates promovidos pelas Comunidades Negras Rurais Quilombolas e das Comunidades Tradicionais de Terreiro, que o Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo e sua influência sobre a mentalidade e o cotidiano da sociedade brasileira, o que contribuiu para que pudéssemos discutir os princípios constitucionais de cidadania para o povo negro, através de ações institucionais que tem como objetivo combater o racismo e as intolerâncias, abrindo caminho para discussões e reflexões referentes à promoção da igualdade racial.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, na Cidade de Durban na África do Sul, propiciou um importante debate público envolvendo as organizações governamentais e não governamentais e expressões de movimentos sociais interessados em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil. A referida conferência marcou o reconhecimento, por parte da ONU (Organização das Nações Unidas), da escravização de seres humanos negros e suas consequências como crime contra a humanidade, fortalecendo, assim, a luta desses povos por

---

<sup>4</sup> Casa das Minas (Querebentã de Zomadonu) é o terreiro de tambor de mina mais antigo de São Luís. Foi fundada em 1840 por escravizadas/os africanas/os procedentes de Dahomey, atual República do Benin.

<sup>5</sup> Casa de Nagô (Nagon Abioton) – foi fundada na época do Brasil Império, por africanas/os de tradição yourubá, mais precisamente, de Abeokuta.

reparação humanitária. No documento<sup>6</sup> oficial brasileiro para a III Conferência, é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro, não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL: 2006. p.18)”.

Nos séculos XX e XXI, tivemos avanços significativos no Brasil, em relação à discussão de políticas de promoção da igualdade racial, fruto do processo de reivindicação dos movimentos sociais, como resultados preliminares deste processo, destacamos: a Constituição Brasileira de 1988, a Lei Federal nº 10.639/2003, o Decreto Presidencial nº 6.040/2007; a Lei nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial; o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana aprovado em 2013. Referente aos marcos legais anteriormente citados, faremos um breve comentário sobre cada um deles no sentido de compreendermos as suas diretrizes, bem como, a importância dos mesmos no processo de luta e resistência dos afro-brasileiros.

A Constituição Brasileira de 1988 no capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos Art. 5<sup>o</sup> preconiza que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo - se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade; já o capítulo VI nos informa que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

A Lei Federal nº 10.639/2003,<sup>7</sup> que altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "Histó-

---

<sup>6</sup> Documento oficial levado à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que serve para orientar as políticas de governo. Foi elaborado por um comitê preparatório, nomeado pelo presidente da República. O Comitê reuniu representantes do governo e da sociedade civil e foi presidido pelo secretário de Estado de Direitos Humanos, o embaixador Gilberto Sabóia

<sup>7</sup> Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileira na rede oficial de ensino no Brasil.

ria e Cultura Afro-brasileira e Africana<sup>8</sup>". A institucionalização desta lei constitui-se um avanço importante no processo de redemocratização do ensino na medida em que abre a possibilidade de tornar efetivo questões como: A revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; e a qualificação dos professores(as) e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico, esta lei aponta para a necessidade de não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede de ensino, mas de aprofundar o debate, na sociedade brasileira, em torno das políticas de ações afirmativas<sup>9</sup>.

O Decreto Presidencial nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e define os povos e comunidades tradicionais como "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos através da tradição".

A Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, expressa no Estatuto da Igualdade Racial, no Capítulo III – Do direito à Liberdade de Consciência e de Crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, em seu Art. 23º - Preconiza que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

O Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana aprovado em 2013, constitui-se um instrumento de coordenação e planejamento das ações do governo federal pautado nos eixos estratégicos: Garantia de Direitos, Territorialidade e Cultura e Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável. A valorização da ancestralidade africana neste Plano se materializa através de campanhas informativas, de combate ao racismo institucional e capacitação de operadores do direito para trabalharem em defesa dos

---

<sup>8</sup> Os artigos que se refere esta lei são: Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Art. 79 B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional de Consciência Negra".

<sup>9</sup> As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas e públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como, para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, J., 2001, p.39-41)



povos tradicionais de matriz africana. Já o fortalecimento institucional é promovido através de instrumentos que qualifiquem o diálogo do Estado com esses povos, como capacitações em elaboração de projetos, seleção pública de projetos apresentados por instituições representativas desses povos e comunidades para capacitação em legislações, gestão de associações, intercâmbio e fortalecimento cultural, entre

A partir dos marcos legais anteriormente citados podemos traçar uma breve cronologia dos resultados do processo de luta e reivindicações adquiridos no século XX e XXI, relacionadas à construção de políticas de promoção da igualdade racial, mas dentro desta conjuntura ao refletirmos sobre os avanços referentes as discussões sobre a educação para relações étnico-raciais, principalmente no que diz respeito a implementação da lei nº 10.639/03, percebemos que ainda há muito a ser feito, pois o desafio a ser superado na atualidade é o de conseguirmos que esta lei seja implementada na rede oficial de ensino.

Ainda nos reportando a questão da discussão referente a implementação da Lei nº10.639/03, acredito que se faz necessário conhecer, valorizar e divulgar, as experiências educativas e pedagógicas do movimento social negro e das comunidades tradicionais de terreiro pois se educar é viver precisamos viver respeitando as diferenças e valorizando todas as matrizes que constituem o povo brasileiro, portanto, as comunidades tradicionais de terreiro tem muito a nos ensinar, principalmente no que diz respeito as suas técnicas utilizadas no processo de: elaboração, releitura e ressignificação do que chamamos de “contos infantis”, pois, esta dinâmica característica destas comunidades a qual podemos chamar de dinâmica da preservação da história, da cultura e da religiosidade dos afro descendentes repassada através das gerações, são as bases estruturais do que podemos chamar de “literatura infantil afro- brasileira”.

A partir dos anos 70 do século XX, o Movimento Social Negro brasileiro, começou a incluir em suas pautas de discussão as práticas educativas e pedagógicas, as manifestações culturais afro-brasileiras, e as histórias vivenciadas nos espaços das Comunidades Negras Rurais Quilombolas e das Comunidades Tradicionais de Terreiro. Neste sentido, podemos afirmar que na história de resistência dos afrodescendentes, dois elementos têm se constituído na pedra angular: a educação e a cultura. Segundo Costa (2011, p.198) esse binômio tem se reproduzido sendo transmitido ao longo dos séculos pelos nossos ancestrais africanos, principalmente pelos Griot. Compreende-se que a educação e a cultura de um povo são eixos primordiais, portanto, fazem parte de qualquer processo de transformação social, neste sentido concordamos com as reflexões abaixo descritas as quais nos dizem que:

Cultura é:

[...] um conjunto de diferentes recursos em que há sempre uma troca entre o escrito e o

## Educação Brasil

oral ..., é uma arena de elementos conflitivos, o termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998, p. 17).

[...] um conjunto de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico (EAGLETON, 2005, p. 54).

E a educação pode ser compreendida como:

[...] uma manifestação cultural que, de maneira intencional e sistemática, visa desenvolver o ser humano. Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais. A educação corresponde a um direito humano fundamental assegurado a todos/as (COSTA, 2009, p. 12).

No Brasil segundo Peixoto (2006), a literatura, como qualquer linguagem, coloca algumas questões para reflexão, neste sentido, podemos analisar a literatura brasileira como um campo influenciado pelas relações de poder, pois as convenções literárias são padrões de escrita estabelecidos historicamente, cujo processo de constituição envolve tensões em torno de concepções diferenciadas de história e de literatura.

Ao falarmos de literatura infantil, podemos perceber que em nossa história sempre houve um predomínio de protagonistas brancos neste tipo de literatura. Jovino destaca que:

“No final da década de 20 e início da década de 30 do século XX, os personagens negros/as começam a aparecer. As histórias, neste período, não retravam positivamente o negro e a sua cultura, ao contrário, reforçavam a imagem dele como subalterno, analfabeto e ignorante (JOVINO, 2006, p.05)”.

Como fruto das lutas dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Social Negro, começamos a perceber algumas mudanças na elaboração de textos voltados para o público infanto-juvenil; buscando romper com as representações que inferiorizam os negros/as e a sua cultura, neste sentido, algumas obras mais contemporâneas retratam situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, retratando de forma positiva a história do povo negro e valorizando as histórias, e as mitologias preservadas nas comunidades tradicionais de terreiros. Neste estudo destacamos como umas das fontes de pesquisa, utilizadas em nosso trabalho de campo, o material da série Mojubá. O referido material faz parte do

Projeto a Cor da Cultura<sup>10</sup>. Esta série destaca-se por mostrar as influências religiosas de matriz africana na literatura.

As construções e interações de estratégias referentes à utilização dos contos infantis no processo de ensino aprendizagem de crianças e adolescentes podem ser elaboradas e desenvolvidas de diversas maneiras. Suas matrizes podem ser construídas a partir da utilização de uma pedagogia que possibilite a interação das crianças e adolescentes com o meio no qual estão inseridos.

De acordo com Piaget (1981), as crianças e adolescentes adquirem valores morais não só por internalizá-los ou observá-los de fora, mas por construí-los interiormente através de estímulos oriundos do meio social e cultural ao qual estão inseridos. Nesta fase, ouvir histórias, principalmente os contos africanos e afro brasileiros transmitidos por ex. pelos Griot, contribuirão no processo de desenvolvimento cognitivo dessas crianças e adolescentes. Neste sentido, através do processo de observação, e dos relatos de experiência, analisaremos a contribuição das Comunidades Tradicionais de Terreiros de Matriz Africana de São Luís-MA, no processo de Interpretação e Elaboração dos Contos Infantis, pois como bem destaca Munanga:

“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas as pessoas de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza cultural, econômica e social e da identidade nacional. MUNANGA (2005, p. 99)”.

### **Relato de experiência**

Desde que concluí minha graduação em pedagogia em 2007, tenho pesquisado as questões relacionadas à cultura afro e popular maranhense e sobre a educação para relações étnico-raciais. Ao ingressar em 2015 no Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar da Universidade Fede-

---

<sup>10</sup> O Projeto a Cor da Cultura surgiu a partir da ideia de três pessoas em especial: Vânia Santana (historiadora), Antônio Pompeu (ator), Pilar (Luiz Antônio Pilar, diretor de televisão da TV Globo). Partindo de alguns materiais impressos, como por exemplo, o livro Quem é Quem na Negritude Brasileira, eles perceberam que ninguém sabia que aquelas pessoas eram negras, nem, muitas vezes, qual a importância delas para a história e a cultura do Brasil. Assim, eles resolveram fazer uma série de documentários sobre isso. Inicialmente, pensaram num projeto que fosse audiovisual e que fosse destinado às escolas brasileiras - Ana Paula Brandão, coordenadora do Projeto e integrante da Fundação Roberto Marinho, entrevistada pelo Jornal Educação Pública no dia 01/08/2006

ral do Maranhão, senti a necessidade de começar a trabalhar com a questão da educação a partir da experiência das comunidades tradicionais de terreiros de São Luís-MA, tendo como referência o processo de preservação das formas de transmissão das histórias e dos contos infantis vivenciados nestas comunidades. É válido ressaltar, que apresentaremos através do referido relato de experiência, uma metodologia de trabalho e de intervenção, resultado de minha prática diária enquanto educador, pedagogo e psicopedagogo, comprometido com o processo de ensino aprendido, onde a cada dia tive e tenho a oportunidade de aprender novas lições de vida e de repensar minhas práticas pedagógicas.

### Experiências destacadas

- a) Terreiro Rainha Iemanjá<sup>11</sup> / Projeto Promoção de Ações de Valorização das Comunidades Tradicionais de Matriz Africana<sup>12</sup>– Onde no período de agosto a setembro de 2015 – fui o facilitador da Oficina sobre a temática Direito e Cidadania, com foco nos Contos Infantis, atendendo nos dois módulos das oficinas o seguinte público: no I módulo 21 pessoas (sendo: 09 crianças – 05 do sexo masculino e 04 do sexo feminino; 08 adolescentes – 04 sexo masculino e 04 sexo feminino; 04 adultos todas do sexo feminino); no II módulo 19 pessoas (sendo: 10 crianças – 05 do sexo masculino e 05 do sexo feminino; 07 adolescentes – 05 sexo masculino e 04 sexo feminino; 02 adultos todas do sexo feminino).
  
- b) Terreiro Mamãe Oxum e Pai Oxalá<sup>13</sup>/ Projeto Promoção de Ações de Valorização das Comunidades Tradicionais de Matriz Africana<sup>14</sup>– Onde no período de agosto a setembro de 2015 – fui o facilitador da Oficina sobre a temática Direito e Cidadania, com foco nos Contos Infantis, atendendo nos dois módulos das oficinas o seguinte público: no I módulo 21 pessoas (sendo: 20 crianças – 11 do sexo masculino e 09 do sexo feminino; 01 adolescente do sexo masculino); no II módulo 17 pessoas (sendo: 13 crianças – 07 do sexo masculino e 06 do sexo feminino; 04 adolescentes – 03 sexo masculino e 01 sexo feminino).

---

<sup>11</sup> Comunidades Tradicional de Terreiro, localizado no bairro do Anjo da Guarda em São Luís-MA.

<sup>12</sup> O referido projeto foi executado pela Fundação Josué Montello, em Comunidades Tradicionais de Terreiros localizadas no Bairro do Anjo da Guarda em São Luís-MA.

<sup>13</sup> Comunidades Tradicional de Terreiro, localizado no bairro do Anjo da Guarda em São Luís-MA.

<sup>14</sup> O referido projeto foi executado pela Fundação Josué Montello, em Comunidades Tradicionais de Terreiros localizadas no Bairro do Anjo da Guarda em São Luís-MA.

A concepção pedagógica utilizada no desenvolvimento das referidas oficinas, considera a educação e a cultura como elementos primordiais e essenciais no processo de fortalecimento da identidade e autoestima dos povos e de seus segmentos sociais, gerando sentimentos de pertencimento e de superação do processo de exclusão ao qual estão submetidos. Busca resignificar juntamente com os mesmos a história, os valores, as falas e os papéis desempenhados social e culturalmente, gerando visibilidade e fortalecimento individual e coletivo para o enfrentamento da vida e do mundo.

Adotamos princípios metodológicos baseados na construção coletiva do conhecimento, na transparência dos nossos objetivos, e no reconhecimento e respeito ao conhecimento prévio dos participantes. Desta forma, utilizamos uma metodologia participativa e reflexiva. A metodologia participativa proporcionou ao público acompanhado, a oportunidade de construir e descobrir, os indicadores que são as bases para que seja feita uma reflexão e uma releitura sobre os contos infantis. Para termos um melhor entendimento referente à metodologia utilizada, as atividades desta oficina foram divididas em 02 módulos:

**MÓDULO** – Realizamos: Dinâmica de apresentação/Integração; Sondagem dos conhecimentos prévios das crianças; Mostra de Vídeo: Filme – O Filho do Vento<sup>15</sup>; Vivência dos 04 elementos da natureza<sup>16</sup>; Trabalho de Grupo (o qual teve como enfoque a temática da oficina), nos trabalhos de grupo as crianças foram motivadas a apresentarem suas interpretações sobre as lendas, as histórias e a mitologia dos povos africanos.

**MÓDULO** – Realizamos: Dinâmica de apresentação/Integração; apresentação dos resultados dos trabalhos de grupo, mostra de vídeo Filme Kiriku e a Feiticeira<sup>17</sup>.

É válido ressaltarmos que antes da realização das referidas oficinas, tivemos uma etapa de mobilização e sensibilização o qual foi realizado nas comunidades tradicionais trabalhadas, foi uma preparação para a execução das oficinas e uma oportunidade de envolvermos as comunidades no processo de discussão das oficinas.

---

<sup>15</sup> Este filme faz parte da coleção livros animados do Kit da Cor da Cultura.

<sup>16</sup> A partir desta vivência correlacionamos os elementos da natureza com as lendas, histórias e mitologia dos povos africanos, motivando os participantes a fazerem uma leitura e releitura sobre a questão dos contos infantis e das histórias vivenciadas nas comunidades tradicionais de terreiro.

<sup>17</sup> Este filme faz parte da coleção de filmes do Kit da Cor da Cultura.

Para um melhor entendimento dos resultados alcançados durante a realização da Oficina de Direito e Cidadania, com foco nos Contos Infantis, faremos uma breve descrição das atividades desenvolvidas nos respectivos módulos.

**Terreiro Rainha Iemanjá – Oficina realizada nos dias: 01/08/2015 (sábado), e 06/09/2015 (domingo)**

**Modulo: I – 01/08/2015 (sábado).**

Iniciamos as atividades deste modulo com uma dinâmica de integração/apresentação, em seguida apresentamos os objetivos da oficina <sup>18</sup>dando continuidade, perguntamos aos presentes se os mesmos conheciam histórias ou contos infantis, que retratassem de forma positiva a história do povo negro, no primeiro momento responderam não, mas, após algumas reflexões sobre suas vivências principalmente dos que fazem parte de terreiro<sup>19</sup>, foram as poucos lembrando de histórias sobre os orixás e caboclos os quais foram contados pelos griot.

As crianças e adolescentes que fazem parte do terreiro lembraram-se da história de Iemanjá (orixá feminino conhecida como rainhas das águas salgadas), como o terreiro tem o nome do referido orixá, os mesmos falaram da importância da rainha do mar para eles. Este depoimento foi muito importante, pois, para os que não eram do terreiro e só fazem parte da comunidade do bairro onde localiza-se o mesmo, acharam a história interessante, pois quando foi feito o referido relato o mesmo foi feito com amor, orgulho e com um sentimento de pertencimento, ou seja, demonstraram ter orgulho de fazer parte da história deste terreiro.

Dando continuidade, foi feita a Mostra de Vídeo: Filme – O Filho do Vento (este filme faz parte da coleção livros animados do Kit da Cor da Cultura), o referido filme narra a história de um conto infantil africano, onde uma mãe conta para seus dois filhos (um menino e uma menina), a história de uma criança que tinha como amigo o filho do vento.

Em relação ao filme todos(as) ficaram atentos, e o que eu considere interessante neste momento, foi que eles comentavam entre si, que nunca tinham assistido um filme com uma história infantil onde tivessem personagens negros sendo os artistas principais, e para ele tudo foi novidade, com certeza este foi um dos

---

<sup>18</sup> A referida oficina teve como objetivos: Geral: Fomentar a sustentabilidade das comunidades tradicionais de matriz africana. Específicos: Identificar o que as crianças conhecem e como interpretam as lendas, as histórias e a mitologia dos povos africanos; Sensibilizar as crianças para o reconhecimento da importância dos contos infantis, narrados pelos mais velhos, para o fortalecimento da identidade étnica.

<sup>19</sup> A palavra terreiro é uma denominação utilizada no Maranhão para chamarmos as Comunidades Tradicionais de Terreiros.

motivos que fez com que não houvesse dispersão de nenhum dos participantes da oficina. No término do filme fizemos uma roda de conversa onde perguntamos aos participantes o que eles haviam achado do filme, sendo que os mesmos responderam:

- Foi diferente ver essa história por que geralmente não temos a oportunidade de ver filmes infantis onde as crianças são protagonistas;
- Foi muito bom, inesquecível;
- Gostaria que tivéssemos mais momentos como este para nossas crianças;
- Não sabia que tinha filmes assim;
- Parabéns pela escolha do filme;
- Pra mim este filme falou de minha história no terreiro;
- Só alegria;
- Só gostei;
- Uma boa oportunidade de ver um bom filme.

Dando continuidade, fizemos a Vivência dos 04 elementos da natureza<sup>20</sup> (onde trabalhamos com o elemento Ar e Água), a princípio trabalharíamos com os 04 elementos da natureza, mas ao conhecermos a realidade apresentada pelos participantes da oficina, consideramos que seria melhor trabalharmos somente 02 elementos, o que só enriqueceu nossa oficina sem perder o foco de nossa metodologia a qual foi adaptada à realidade dos participantes.

A partir desta vivência correlacionamos os elementos da natureza com alguns contos infantis, que os mesmos conheciam, motivando os participantes a fazerem uma releitura dos respectivos contos. Os participantes foram divididos em 02 grupos de trabalhos, onde foi pedido aos mesmos que observassem os materiais sobre os elementos da natureza que estavam distribuídos pelo espaço<sup>21</sup>, sendo que após as suas observações, os mesmos pudessem contar uma história a partir dos seus conhecimentos prévios e dos contos e atividades desenvolvidas neste primeiro módulo da oficina. Recomendamos que a história a ser apresentada tivesse a ver com os elementos da natureza, e com as histórias vivenciadas e aprendidas no espaço de terreiro; neste momento pudemos perceber como os participantes são criativos, e estavam nesta oficina, pois, se organizaram, debateram entre si, e escolheram

---

<sup>20</sup> Esta vivência utiliza a temática dos quatro elementos da natureza para trabalhar questões relacionadas à integração dos integrantes nos grupos de trabalho.

<sup>21</sup> O ambiente onde foi desenvolvido a oficina foi preparado e decorado de acordo com a temática da oficina.

em conjunto a melhor forma de apresentar o que entenderam desta oficina, a seguir comentaremos sobre cada momento trabalhado:

**A) MOMENTO DE OBSERVAÇÃO DOS ELEMENTOS DA NATUREZA (AR E ÁGUA)**

Neste momento os participantes começaram a ter contato com diversos materiais relacionados com a questão da natureza, foi um momento de integração e definição dos grupos de trabalhos a partir da percepção de cada participante.

**B) MOMENTO DE CRIAÇÃO DOS PARTICIPANTES NOS GRUPOS DE TRABALHOS**

Neste momento os participantes divididos em grupos começaram a preparar suas apresentações relacionadas ao que compreenderam sobre os elementos da natureza, fazendo uma correlação com os contos infantis que os mesmos já tinham ouvido falar.

**C) APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS GRUPOS DE TRABALHOS**

Neste momento os alunos/as apresentaram o que foi discutido e elaborado nos grupos de trabalho, o que me chamou atenção foi a riqueza das informações que os mesmos socializaram a partir de suas vivências.

**D) MOMENTO DE ENCERRAMENTO DO I MÓDULO DA OFICINA.**

Neste momento, os participantes falaram de como se sentiram neste I módulo da Oficina de Direito e Cidadania, com foco nos Contos Infantis, sendo que os mesmos responderam:

- Achei uma experiência boa, se tiver outra eu participarei;
- Aprendi sobre o Ar e a Água;
- Foi bacana;
- Foi bom porque conheci um pouco mais sobre minha história enquanto negro
- Foi bom porque pude conhecer outras pessoas;
- Foi bom porque teve uma história infantil onde tinha crianças negras;



- Foi muito bom, porque consegui interagir com todo mundo;
- Esta manhã foi muito proveitosa;
- Gostei muito;
- Gostei por que foi divertido;

### **Módulo: II - 06/09/2015 (domingo)**

Iniciamos as nossas atividades com uma dinâmica de integração, sendo que logo em seguida fizemos uma breve apresentação dos participantes, após este momento apresentamos os objetivos da oficina. Dando continuidade, foi feita a Mostra de Vídeo: Filme – Kiriku e a Feiticeira<sup>22</sup>, este filme narra a história de um Menino negro guerreiro, que morava em uma aldeia no Senegal, África. O destaque deste filme é que o personagem que é uma criança tem características adultas, manifestando inteligência, coragem, esperteza, sabedoria.

Após a mostra de vídeo, foi dado um tempo para os participantes se reunirem em grupo e concluírem a apresentação da pesquisa sobre um conto infantil correlacionando com suas vivências no espaço das comunidades tradicionais de terreiro. **OBS: esta atividade foi discutida com os mesmo durante a realização do I módulo da oficina.**

Após a apresentação dos resultados dos grupos de trabalho fizemos uma roda de conversar com os participantes e o que me chamou atenção foi que neste momento uma criança de quatro anos de idade segurando uma cabaça teria ido para o meio da roda e falar “eu gostei de tudo que fizemos tio, mas agora vamos dançar”, isso foi surpreendente, pois, esta atitude espontânea desta criança fez com que eu repensasse este momento de avaliação, desta forma, todos nós ao som da cabaça tocada por esta criança começamos a cantar, dançar e a bater palmas, foi muito bom.

**Terreiro Mamãe Oxum e Pai Oxalá – Oficina realizada no dia 15/08/2015 (sábado), e no dia 12/09/2015 (sábado).**

### **Modulo I – 15/08/2015 (sábado)**

Iniciamos nossas atividades com uma dinâmica de integração e de apresentação dos participantes, após este momento, apresentamos os objetivos desta oficina, sendo que logo em seguida perguntamos se todos os presentes frequentavam este terreiro, a maioria respondeu que sim e que acompanhavam os seus pais

---

<sup>22</sup> Este filme faz parte da coleção dos vídeos do Kit da Cor da Cultura.

ou responsáveis, aproveitando a oportunidade perguntamos se os mesmos já tinham ouvido falar sobre histórias ou contos infantis, que retratassem de forma positiva o povo negro, todos responderam que não, e que estavam curiosos/as para conhecer a história que eu iria lhes contar. Aproveitando a oportunidade perguntei se alguém conhecia o nome e a história do terreiro onde nós estávamos, fiquei esperando por alguns minutos alguém responder, sendo que só uma criança dentre cinco que falaram que conheciam, falou o nome correto do terreiro e contou um pouco da história que ele conhecia sobre o terreiro; esta criança explicou que o terreiro se chama **Terreiro de Mamãe Oxum e pai Oxalá**, e que estes dois orixás eram importantes pra todo mundo do terreiro, pois um era da água doce (Orixá Oxum) e o outro do ar (Orixá Oxalá). Esta criança que a propósito tem 07 anos de idade, lembrou também da importância do Pai Joãozinho da Vila Nova – que é o sacerdote responsável pelo terreiro, pelo qual todos os participantes demonstraram ter bastante respeito e admiração. Após este momento fizemos a mostra do vídeo: Canto pra Oxum (ori me maió) – este vídeo conta através de uma música que é muito utilizada nas comunidades tradicionais de terreiro, principalmente as que estão ligadas ao candomblé e a umbanda, conta a história de uma criança que é criada em uma Comunidade Tradicional de Terreiro na Cidade Salvador-Bahia, onde sua mãe cantava a referida música para ele. Neste momento as crianças ficaram muito emocionadas, pois as crianças do vídeo tinham entre 05 a 06 anos, e isso fez com que eles prestassem atenção e ficassem muito emocionados.

Dando continuidade, foi feita a Mostra de Vídeo: Filme – O Filho do Vento, como o nosso público era em sua maioria crianças, as mesmas ficaram atentas, comentando entre si todos os detalhes que conseguia observar no filme, sorriam a cada situação engraçada, ou seja, elas vivenciaram o filme. O que eu considerei extremamente interessante e inovador, pois percebi que este filme fez com que eles entrassem no mundo dos sonhos, das descobertas, da magia, da criação e no mundo do terreiro que faz parte da vida de cada um deles, mesmo dos que se colocaram apenas como simpatizantes e vizinhos do espaço de terreiro.

Ao término do filme eles ficaram agitados querendo extravasar toda a energia por terem ficado alguns minutos sentados, por isso, fizemos uma grande roda onde através de ritmos africanos e afro brasileiros canalizamos a energia das crianças, sendo que antes de dançarmos lhes contei uma breve história, a qual diz que em África quando estamos muito felizes e por ter acontecido algo especial em suas vidas eles cantam e dançam, em nosso caso como estamos felizes vamos cantar e dançar, desta forma, pedi que todos (as) esfregassem suas mãos umas nas outras por alguns segundos sendo que em seguida, pedi que abraçassem quem estivesse do seu lado esquerda do lado do coração para que pudéssemos trocar energias positivas. Acredito que este momento foi importante para acalmarmos a ansiedade das

crianças e para fortalecermos os laços de amizade, companheirismo e respeito mútuo entre nós.

Dando continuidade, fizemos a Vivência dos 04 elementos da natureza (onde trabalhamos com o elemento Ar e Água). A partir desta vivência correlacionamos os elementos da natureza os contos infantis, motivando os participantes a fazerem uma releitura dos referidos contos identificados. Os participantes foram divididos em 02 grupos de trabalho, onde foi pedido aos mesmos que observassem os materiais sobre os elementos da natureza que estavam distribuídos pelo espaço, sendo que deveriam falar o que conseguiram entender. O interessante neste momento foi perceber como todo os participantes se envolveram e como as atividades lúdicas exercem um fascínio sobre as crianças, todas participaram deste momento e o melhor foi que conseguiram trabalhar em conjunto dividindo os materiais e colaborando entre si, pois as crianças maiores ajudaram as menores a concluir a atividade. A seguir comentaremos sobre cada momento trabalhado:

#### **A) MOMENTO DE CRIAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE TRABALHO**

Momento de integração e de trabalho de grupo, onde os participantes trocaram experiências e colocaram no papel suas vivências e experiências.

#### **B) APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS GRUPOS DE TRABALHO**

Neste momento foi socializado o resultado dos grupos de trabalho.

#### **C) MOMENTO DE ENCERRAMENTO DESTE I MÓDULO DA OFICINA.**

Neste momento fizemos uma atividade de dança, tendo como base os ritmos afro e popular maranhense, ao utilizarmos a música e a dança dentro de um processo educativo e pedagógico relacionando com os contos infantis até então trabalhados e vivenciados pelos presentes. Após este momento, os participantes avaliaram este I módulo da Oficina de Direito e Cidadania, com foco nos Contos Infantis, através da dança onde os mesmos puderam expressar de forma lúdica o que significou este momento para eles, foi muito bom ver as crianças dançando, brincando felizes e lembrando dos contos infantis que foram trabalhados em nossa oficina.

## **Módulo II - 12/09/2015 (sábado)**

Iniciamos nossas atividades com uma dinâmica de integração/apresentação dos participantes, em seguida, foi feita a Mostra de Vídeo: Filme – Kiriku e a Feiticeira. Após a mostra de vídeo foi feito um breve debate sobre o entendimento das crianças sobre a história de Kiriku, onde os mesmos colocaram que gostaram de ver uma criança negra sendo referencia positiva em um filme infantil, após este momento os mesmos foram divididos em 02 grupos de trabalho, onde o primeiro grupo utilizou a dança para trabalhar a questão dos contos infantis, os integrantes deste grupo contaram uma história sobre o cotidiano vivenciado no espaço de terreiro. O segundo grupo utilizou a poesia e a música para apresentar o que eles haviam aprendido na oficina.

A apresentação dos resultados dos grupos de trabalho me surpreendeu pela criatividade e pela forma como os mesmos demonstraram o que aprenderam nesta oficina, utilizaram a arte e a dança para contar sobre a história de aprendizado e troca de experiência que todos nós vivenciamos e isso foi uma experiência que muito contribui em meu processo de formação pessoal e profissional e esta lição de vida foi uma das grandes experiências mais proveitosa e especial de minha trajetória enquanto educador, pedagogo e integrante de uma comunidade tradicional de terreiro.

### **Considerações finais**

Ter tido a oportunidade de ser facilitador da Oficina Direito e Cidadania, com foco nos Contos infantis proporcionou-me a oportunidade de vivenciar uma nova experiência em relação à elaboração de estratégias de intervenção pedagógica, no que diz respeito à elaboração, análise e releitura dos contos infantis. Acredito que enquanto educadores devemos estar sempre nos reinventando, sem perdemos nossa sensibilidade, nosso compromisso, nossa criatividade e acima de tudo nossa capacidade de escutar e de interagir com os nossos educandos.

Através desta oficina consegui aprofundar um pouco mais minhas reflexões sobre a importância da ancestralidade e da memória oral para as comunidades tradicionais de terreiro, e de como esta experiência é importante no processo de discussão da educação para relações étnico-raciais, pois como bem ressalta SANT'ANNA (2005), a memória compõe nossa identidade, é por intermédio da memória que construímos nossa história, e ao construirmos a memória, construímos lembranças e estas lembranças são laços que poderão nos ajudar a preservar a nossa história.

Pra mim esta história não é bem assim eu não vejo erês<sup>23</sup> curumins<sup>24</sup> de mãos dadas brincando de paz, é sim a história convém a quem faz o poder tem heróis, mas não traz a força dos nossos ancestrais... (Letra da música do cantor e compositor Paulinho Akomabu).

Como bem retrata o trecho da música acima citada às crianças e adolescentes, principalmente as oriundas das comunidades tradicionais de terreiro, as quais na maioria das vezes não tiveram ou tem a oportunidade de conhecerem contos infantis que retratem de forma positiva as suas histórias de vida ou fortaleçam a sua identidade étnico-racial, acredito que a realização desta oficina contribuiu para que as crianças e adolescentes acompanhadas pudessem ter a oportunidade de descobrir e valorizar as histórias oriundas das próprias comunidades tradicionais de terreiro, e isso que fez com que tivéssemos êxito na execução de nossas oficinas, pois pudemos reconstruir e construir juntos novos olhares em relação à temática trabalhada.

Ainda sobre a execução da temática trabalhada, durante a avaliação dos resultados após a apresentação dos resultados dos grupos de trabalho durante a realização do II módulo da oficina no Terreiro Rainha Iemanjá, fizemos uma roda de conversar onde os participantes começaram a falar o que acharam da oficina, o que me chamou atenção durante este processo, e me fez ter aprendido uma importante lição, foi quando uma criança de aproximadamente 03 anos de idade, segurando uma cabaça foi para o meu da roda de avaliação e falou: “eu gostei tio, mas agora vamos dançar”, isso foi surpreendente, pois através da atitude espontânea desta criança tive que repensar toda a metodologia utilizada, e isso foi incrível, pois, ao som da cabaça tocada por esta criança começamos a cantar e dançar todos juntos, e isso foi um dos resultados mais significativos alcançados com a realização desta oficina, a possibilidade de aplicarmos e adaptarmos a metodologia trabalhada de acordo com a realidade do público atendido.

Em relação à identidade, podemos considerar que a mesma é um fator que estabelece a criação de redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Não se trata de algo inato, mas da indicação de traços culturais que se expressam de diversas formas entre estes por meio de práticas linguísticas GOMES (2005). Desta forma, podemos compreender a identidade étnica como um processo de autoconhecimento baseado no pertencimento a um grupo que expressa significados linguísticos e simbólicos socialmente contextualizados. As identidades étnicas e culturais se inter-relacionam, na medida em que se cruzam mutuamente em um processo de valorização que envolve, igualmente, os traços étnico-raciais e as manifestações de matrizes africanas (SANTOS, 2007).

---

<sup>23</sup> Palavra que em língua ioruba significa criança.

<sup>24</sup> Palavra que em língua tupy significa criança.

Portanto, podemos considerar que a construção da identidade da criança esta diretamente relacionada com as referencias que forem apresentadas e trabalhadas com elas, desta forma, a construção de novos olhares faz-se necessário, pois na maioria das vezes às crianças e adolescentes, principalmente as de ascendência negra não tiveram ou tem a oportunidade de conhecerem contos infantis que retratem de forma positiva as suas histórias de vida, e esta oficina contribuiu para que as crianças e adolescentes acompanhadas tivessem a oportunidade de descobrir histórias que retratassem de forma positiva o povo negro, bem como, a oportunidade de conhecer e valorizar as histórias oriundas das comunidades tradicionais de terreiro e isso foi o que fez que tivéssemos tido êxito na execução de nossas oficinas, pois pudemos reconstruir e construir juntos com os participantes novos olhares em relação à temática trabalhada.

### Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, Presidência da República, 2003.

. Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais. Brasília, DF: SECAD, 2006.

. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Brasília, DF, Presidência da República, 2007.

. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação / Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, julho de 2009. 102p.

. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, Presidência da República, 2010.

. Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana. Presidência da República / Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 1ª edição. Brasília, janeiro de 2013.

CACCIATORE, Olga Gudolle. Dicionário de cultos afro-brasileiros. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1977.

COSTA, Antônio Henrique França. O processo de implementação da lei 10.639/03 no currículo escolar da rede municipal de ensino de São Luís – MA. TCC – Curso de Especialização em Sociologia das Interpretações do Maranhão: Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento sustentável e políticas éticas – Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. São Luís, 2009. 25f: il.

COSTA. Antonio Henrique França. A implantação do estudo da História e cultura afrobrasileira e africana no Currículo Escolar da rede Municipal de Ensino de São Luís- MA. in. MARTINS, Cynthia Carvalho (org) [et al]. Insurreição de saberes práticas em comunidades tradicionais. Interpretação do Maranhão / organizadores, Cynthia Carvalho... [et al]; autores, Davi Pereira Júnior... [et al]. – Manaus: Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2011.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

GABARA, Oliveira Larissa. Perspectivas e Desafios para o ensino formal de História - Lei 10.639/03 / "Usos do Passado" - XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JOVINO, Ione da Silva, Literatura infanto-juvenil em personagens negros no Brasil. In. SUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (org). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Palmares, 2006.

LEONELLI, Vera (Org.). ABC direitos humanos: Dicionário anizado por. Salvador: UNICEF, Projeto Axé, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. E as palavras tem segredos...Literatura, Utopia e Linguagem na escritura de Ana Maria Machado. In: Maciel Lauro Antunes, Almeida Paulo Roberto de, Koury Yara Aun. (Org.). Outras Histórias: Memórias e Linguagem. 1ed.São Paulo - SP: Olho d'água, 2006, v. 1, p. 156-176.

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1973. Comentários sobre las Observaciones Críticas de Vygotsky. In: Pensamiento yLenguage - Teoria

## Educação Brasil

del Desarrollo Cultural de lati Funciones Psíquicas. Buenos Aires, Pleiade, 1981, pp. 199-215.

PROJETO. Ojulumó Íponri: a dança como instrumento educativo e pedagógico / Antonio Henrique França Costa (organizador). \_ São Luís: EDUFMA, 2014. 92p.:il.

SANT'ANNA, Wânia. Marco conceitual do projeto A Cor da Cultura, Fevereiro, 2005. 2014.68p.:il.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

THOMPSON, E.P. Costumes em comum – Estudos sobre cultura popular tradicional.

São Paulo: Companhia das letras, 1998.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos.** Salvador: Currupio, 1987.





## ALUNOS SURDOS NA ESCOLA: UMA VIA DE MÃO DUPLA

*Roseane Silva Araújo Ribeiro*  
*Waldérick De Oliveira Mendes Alencar*  
*Flávio De Carvalho Sanches E Silva*

### **Introdução**

A escola sempre desempenhou um papel social de grande relevância na sociedade. É nela que o educando surdo passa a maior parte do seu tempo e nesse espaço se constrói através do ensino sistematizado e das relações que desenvolve com o outro e sabemos que para que isso aconteça se faz necessário que os personagens que a compõem andem lado a lado, daí a necessidade de pesquisa sobre esse tema.

A partir desta explanação, temos a seguinte problemática: como se dá a relação entre alunos surdos e escola como uma via de mão dupla? Para respondermos a esta indagação, elencamos como objetivo geral, compreender como acontece essa relação alunos surdos-escola e como objetivo específico: discutir de que forma acontece a construção de uma via de mão dupla no contexto escolar formado por surdos e ouvintes.

A metodologia usada nesta pesquisa é a bibliográfica através da consulta de livros, artigos, periódicos, dissertações, teses e demais publicações científicas voltadas para o tema proposto.

Para melhor entendimento de como esta organizado este estudo, inicialmente se abordará a historicidade da educação de surdos citando também o marco legal da luta da comunidade surda, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a língua oficial do surdo no Brasil. Em seguida se apresentará o papel social da escola, citando as transformações vivenciadas dentro de uma política de inclusão e por fim será relatado sobre a comunidade surda na escola, citando sua relevância no processo de desenvolvimento, aprendizagem e interação com todos que compõem a comunidade escolar (pais, docentes, discentes, gestão escolar).

### **Historicidade da educação de surdos**

A educação de surdos tem sido marcada por lutas que se perpetuam até nossos dias. Até o século XVIII, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram marginalizadas e ignoradas, pois naquela época a falta de conhecimentos a respeito das deficiências e o medo dos que eram vistos como “diferentes,” contribuí-

ram para tal ação. Dentro da religião que sempre pregou o homem como a “imagem e semelhança de Deus”, ou seja, “ser perfeito,” acreditava-se que se abrangia como um todo, a perfeição física e mental das pessoas e os deficientes naquele tempo, vistos como “imperfeitos” estavam fora desta normalidade padronizada pela igreja, colocando-os a margem da condição humana.

[...] incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo das pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis - a sorte dos Surdos era evidentemente medonha. (SACKS, 1998, p. 27)

Quando o “clima social” apresentou condições favoráveis, alguns homens e mulheres portadores de deficiências ou não, leigos ou profissionais se despertaram como líderes da sociedade em que estavam inseridos, com o desejo de mudar a história de marginalização sofrida pelos “deficientes,” conduzindo assim a população em geral a se sensibilizar, organizando medidas que vissem suprir as necessidades e trazer melhorias de vida aos chamados “imperfeitos”.

Daí então essas medidas foram se expandindo tendo sido iniciada primeiramente nos Estados Unidos, Canadá e posteriormente no Brasil (MAZZOTTA, 2005).

Sendo assim, primeira obra que fez uma análise criteriosa a informação sobre a educação dos deficientes, foi da autoria de Jean-Paul Bonet, obra esta editada na França em 1620, intitulada “**Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar**”.

A primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo abade l’Eppée em 1970 em Paris.

D. Pedro II, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos – Mudos” deixando-o sob a manutenção e administração do poder central. Esta escola foi fruto da luta de Eduard Huet conseguindo em outubro de 1856, ocupar todo o prédio, originando assim o Imperial Instituto de Surdos-Mudos e após 100 anos de sua fundação, pela Lei nº 3.198 de 6 de julho, passaria a denominar-se o Instituto Nacional de Educação para Surdos - INES, tão conceituado e relevante instituto para a educação de surdos no Brasil em nossos dias atuais.

No decorrer da formação de uma educação apropriada para Surdos, surge ao longo dos anos propostas que englobavam uma maneira mais eficaz de comunicação. Tais propostas são: *o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo*; que visavam

“diminuir” ou “desfazer” a deficiência do Surdo e propondo-se suprir assim, a necessidade da família e da sociedade em geral em vê-los participando do processo comunicativo social. Duas destas propostas (oralismo e comunicação total) não levava em consideração a vontade dos próprios Surdos, pois muitas vezes lhes eram impostas, surtindo assim o efeito de desrespeitos ao direito que o mesmo tem de escolher a maneira como deve se comunicar.

A educação oralista, deixa resquícios de sua ideologia até os dias atuais. No ano de 1880, aconteceu o *Congresso de Milão* onde um comitê composto unicamente por ouvintes decidiu excluir a língua gestual do ensino de surdos, substituindo-a pelo oralismo (utilização do ensino da língua oral). Em consequência disso, o oralismo prevaleceu na educação dos surdos no período final do século XIX e maior parte do século XX.

Após os inúmeros fracassos obtidos através de uma educação oralista e o fato de que apesar de ser proibida, a língua de sinais não desaparecia; pouco a pouco, a língua legítima, ou seja, a imposição da língua oral teve que ser disfarçada. Essa postura educacional passou a se chamar Comunicação Total em que seus defensores estavam atrelados às ideias que surgiram no Gallaudet College, uma das mais importantes escolas de Surdos nos Estados Unidos, transformada atualmente em uma faculdade para surdos.

Esta proposta surgiu na década de 70 após o descontentamento em relação ao oralismo. Este tipo de comunicação alarga seus recursos e técnicas para que haja uma estimulação auditiva compreendendo assim a adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual, a leitura labial, a oralização, a leitura e escrita.

Após anos de insatisfação com os resultados negativos do oralismo e da comunicação total, na década de 1980, houve mobilizações por parte de diversas comunidades surdas que defendiam a utilização do Bilinguismo na educação dos mesmos.

Embora ainda pouco compreendido e utilizado como método de ensino para surdos, o *bilinguismo* consiste em defender desde muito cedo o acesso da criança surda à Língua de Sinais, sendo esta, vista como língua materna da criança. Posteriormente a criança surda poderia aprender uma segunda língua que seria a de seus pais. Aqueles que defendiam esta nova proposta pretendiam restaurar a surdez enquanto diferença em oposição à prática ouvintista hegemônica.

Para a proposta bilíngue, a transformação deve acontecer e contemplar também tanto a área educacional, como política e social. Deve-se modificar a visão de surdo e surdez, não vê-lo mais como deficiente ou incapaz, mas como alguém que é distinto e que possui necessidades especiais.

Sendo assim, uma das grandes contribuições para a proposta bilíngue, o reconhecimento da língua do surdo que é a Língua Brasileira de Sinais - Libras, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.623 de 22

de dezembro de 2005 veio contribuir para que esta comunidade inserida na escola pudesse aprender através de sua própria língua e assim se desenvolver e ser participante de maneira mais direta da construção da sua própria história.

### **O papel social da escola**

A escola tem passado por diversas transformações ao longo dos tempos, desde as finalidades adotadas, bem como aqueles que passam a ter direito à educação e também as metodologias e práticas pedagógicas que estão presentes no ambiente escolar. Desse modo, percebemos as lutas que são travadas, transformando as suas pedagogias bem como os sujeitos nelas envolvidos:

Na atualidade, a escola vive embates culturais que estão reconfigurando pedagogias, outras formas de viver a própria disciplinaridade e, portanto, outras formas de sujeitos. Tais formas, sempre em configuração, exigem da escola uma convivência difícil entre seu caráter disciplinar moderno e as atribuições contemporâneas que lhe são colocadas. (MELLO, 2011, p. 40)

Segundo a autora, essas transformações pedagógicas que estão presentes da escola refletem a evolução que ocorre no espaço educacional, pois a sociedade evolui, assim como passa a adotar propostas metodológicas diferentes. Dessa forma, gera-se um embate entre a sua finalidade e aquilo que a sociedade espera da escola como ambiente de formação do ser humano.

No Brasil foi adotado a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, de acordo com essa proposta do Governo Federal podemos conceituar a educação especial como:

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educativas especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 30)

De acordo com esse conceito de educação especial podemos perceber que o foco desse modelo está no fato do aluno surdo estar presente em uma escola regular onde possa ser oferecidas condições metodológicas que assegurem a sua permanência no ambiente escolar em condições de igualdades com os demais alunos, valorizando e promovendo os potenciais do público alvo da educação especial no Brasil.

Diante desses pressupostos, podemos afirmar que a presença deste aluno que representa a sua comunidade surda, trará a escola oportunidades ímpares de

aprendizagem. Primeiro porque a sua forma de aprendizagem é diferente dos seus colegas por utilizar uma língua diferente e a sua percepção de mundo acontecer através da visão.

Então, precisamos compreender que a escola deverá tornar-se inclusiva de fato, pois haverá a necessidade de mudanças de olhares e posturas, além das metodologias utilizadas em sala de aula pelo educador, para que este aluno seja contemplado em sua essência.

Portanto, entendemos que tanto a comunidade escolar quanto o aluno surdo, desempenharão um papel fundamental no crescimento de ambos, uma vez que a escola tem a responsabilidade de ensinar e o aluno de aprender.

Quando estes dois personagens deste contexto, caminham juntos e se permitem trocar conhecimentos, além do crescimento se desenvolvem; haja vista, que a comunidade surda necessita da escola para que este desenvolvimento pessoal aconteça de fato. Vale ressaltar que antes, a responsabilidade era do aluno com deficiência se adaptar a escola, e essa visão foi desfeita através da educação inclusiva.

Portanto, quem deve se adaptar ao aluno é a escola. Para que isso ocorra, toda a comunidade escolar deverá discutir sobre os mecanismos que devem ser utilizados em vista de termos uma resposta exitosa à diversidade e é verídico que os demais alunos serão beneficiados, possuam eles, deficiência ou não.

Neste sentido é imprescindível que sejam revistos os papéis desempenhados por todos nesse processo de produção do saber, pois a escola para é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, haja vista que, este lugar vai lhes proporcionar condições de desenvolver e de tornar-se um cidadão, alguém com identidade social e cultural. Segundo Carvalho (2000, p. 21): “a inclusão da diferença no espaço atitudinal requer toda uma análise crítica ao nosso contexto econômico e político, bem como a reconstrução do conhecimento social”.

Sendo assim, a colaboração de todos com o foco em melhorar as condições da escola é a forma mais adequada para viver a vida na sua plenitude, livremente, longe de preconceitos, sem barreiras e com a certeza de que nesta via de mão dupla, todos saem ganhando. Os alunos surdos no seu desenvolvimento na aquisição do conhecimento e a escola por aprender a conviver com outra língua, cultura e comunidade que muito tem a ensinar.

### **Comunidade surda na escola: oportunidade de desenvolvimento, aprendizagem e interação para todos**

A escola é um espaço social que muito contribui para a construção da comunidade surda. É nela que estes se encontram, crescem, compartilham e repensam sobre seus ideais. Nisto não queremos afirmar que não exista outro lugar além da

escola, mas é nela que uma vez inclusos aprendem a ver o outro de uma forma diferenciada de si, quebrando preconceitos, paradigmas e mitos.

É nela que esta comunidade, tem o seu primeiro contato porque ao contrário dos ouvintes, é dentro da escola que o surdo começa a interagir com seus pares e consigo mesmo; isso vai estabelecendo dentro de si, aos poucos, segurança.

Desta forma, entendemos que se faz necessário citar que uma comunidade surda, não é formada apenas por surdos, mas também por aqueles que compartilham das mesmas ideias e à medida que estes interagem na escola com os ouvintes, os fazem obter novos olhares sobre a surdez e sobre o surdo, fazendo assim com que alguns destes alunos (ouvintes) tornem-se também participantes desta comunidade.

É interessante ressaltar que a língua do surdo se difunde muito mais dentro da escola que em outro espaço, porque à proporção que o surdo inicia seu círculo de amizade com todos na escola, a sua língua passa a ser reconhecida dentro deste espaço também.

Porém, é importante salientar que as relações entre surdos e ouvintes dentro da escola não acontecem em cem por cento com a aceitação de todos e muitas vezes estes entraves vivenciados por muitos os fazem refletir sobre o seu jeito surdo de ser.

É nesse contexto que surge a relevância da presença do educador como mediador dessa construção de relacionamentos. Através dele podemos ver o caminho para o êxito de ambas as partes nesse processo: surdos e ouvintes.

A presença da comunidade surda na escola promove novos olhares sobre o outro, o reconhecimento da necessidade de se estar aberto a aprender através da deficiência que se apresenta tão fortemente em sala de aula (surdez).

Na escola, o professor e alunos passam mais tempo juntos e interagindo e isto oportuniza crescimento para ambos e por este ser um ambiente patrocinador de crescimento pessoal e interpessoal dado à relevância desse momento e ações que acontecerão ao longo dessa caminhada em sala de aula, culminará em uma busca por experiências que sejam verdadeiramente significativas.

Por ser um ambiente de incentivo e descobertas, o conhecimento adquirido pela comunidade surda na escola fará com que o aluno surdo seja cada vez mais estimulado a aprendizagem. É esta relação existente entre este personagem que permeará todo o processo de ensino e favorecerá a presença constante do aluno surdo no ambiente escolar e será estabelecida a efetividade e emoções que levarão o educador a entender a necessidade de mudanças em sua prática de modo que venha alcançar os seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem por parte de seus educandos

Quando afirmamos que essa relação entre alunos surdos e escola torna-se uma via de mão dupla, nos respaldamos no entendimento de que ambos crescem, aprendem, se desenvolvem e ensinam, ou seja, um completa o outro, pois há uma

troca de vários conhecimentos nesse processo. Como afirma Freire (2004, p. 12) que: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

É de extrema relevância que a relação entre escola e comunidade surda seja o ponto de partida, haja vista que num processo educacional que concebe a educação como movimento de formação de subjetividade e não apenas assimilação de conhecimentos, o significado dessa relação, seja um suporte para a compreensão de futuros problemas que possam envolver as relações interpessoais no processo educativo.

É claro, que neste início não é fácil mediante o fato de haver uma fragmentação por se estar diante de línguas diferentes, e alguns educadores podem até agir com indiferenças devido a uma forma diferenciada de comunicação por esta comunidade.

Lorenzenti (2003, p. 04) afirma a respeito da relação entre aluno surdo e professor ouvinte, que:

Quanto ao primeiro contato com os alunos surdos, as falas das professoras demonstram um sentimento de medo do desconhecido e as dificuldades encontradas para lidar com as diferenças. Pelo fato de o aluno surdo não se comunicar através da fala, ocorre toda uma mudança de comportamento nas professoras que podem levar tanto à aceitação quanto à rejeição.

Entretanto, vale ressaltar que a presença do intérprete de Libras, pode amenizar e muito além de somar ao educador e ao educando surdo a mediação da comunicação e se faz relevante lembrar que o papel do professor é de construir vínculos positivos considerando as diferenças encontradas no contexto da sala de aula.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento da presente pesquisa analisa o importante papel da escola não apenas no âmbito educacional, mas também social na vida do aluno. Assim, vale ressaltar a relevância desta na formação socioeducacional do surdo, uma vez que é neste espaço que este inicia suas relações interpessoais.

Dessa forma, entendemos que toda e qualquer relação que o aluno surdo tem dentro da escola, seja com outros surdos, alunos ouvintes ou professores, serão fundamentais para a construção pessoal deste, uma vez que o ser humano é formado e moldado por experiências e pelas trocas destas.

Além disso, notamos que a comunidade escolar (alunos e professores, ambos ouvintes, neste caso) também é beneficiado quando há a presença de surdos no espaço escolar, já que, através dos surdos, os ouvintes ampliam seu conhecimento



linguístico, aprendendo a Libras para que haja comunicação entre ouvintes e surdos, assim como aprendem sobre inclusão e quebra de paradigmas e preconceitos, o que proporciona novos olhares sobre o outro e sobre o mundo.

Desse modo, conseguimos compreender que a relação criada entre alunos surdos e escola é sim uma via de mão dupla, pois ambos desenvolvem-se, aprendem e interagem entre si, ampliando assim seu conhecimento pessoal e interpessoal.

## Referências

BRASIL. MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: A voz das professoras. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3586/VanessaMelloEducao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. 4ª ed. Trad.: Laura Teixeira MOTTA. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS A PARTIR DE PROJETOS TECNOPEDAGÓGICOS

*Leizer Fernandes Moraes*  
*Rita Rodrigues de Souza*  
*Aladir Ferreira da Silva Júnior*

### Introdução

Observa-se, na literatura, ampla discussão acerca da necessidade de formação de professores no contexto das Tecnologias Digitais. Tais estudos reforçam a necessidade de contínua formação docente, especialmente em razão das constantes transformações no campo educacional (TARDIF, 2000; KENSKI, 2012; SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN JUNIOR e SANTOS, 2011) e sobretudo, quanto às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse contexto, verifica-se que o simples conhecimento sobre determinada ferramenta tecnológica, já não é suficiente para que os professores obtenham êxito na incorporação dela em sala de aula (SEEGGER, CANES e GARCIA, 2012; SILVA; PRATES e RIBEIRO, 2016). É necessário, portanto, um planejamento adequado quanto ao uso dela, à disponibilidade e à adequação das tecnologias em relação aos conteúdos a serem trabalhados (TORRES e AMARAL, 2011).

Nesta perspectiva, foi realizado na Semana de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Jataí, o minicurso “Discussão teórica: ferramentas digitais na educação *versus* práticas interdisciplinares para o trabalho colaborativo”, com o propósito de oferecer uma possibilidade de formação continuada aos professores, tanto em relação ao uso de TDIC em sala de aula, quanto ao planejamento de propostas pedagógicas que incorporem as tecnologias digitais em processos colaborativos e interdisciplinares.

Além disso, o minicurso teve como uma de suas atividades práticas, a apresentação e construção de projetos tecnopedagógicos. Esses projetos de ensino e aprendizagem buscam trabalhar os conteúdos de forma articulada com os objetivos e tipos de aprendizagem<sup>25</sup> que permeiam o processo de ensino/aprendizagem, e, paralelamente, utilizando tecnologias existentes e adequadas para o contexto no qual ele está sendo elaborado, levando-se em consideração a realidade da instituição de ensino e dos alunos (TORRES e AMARAL, 2011). Conforme mencionado, uma das

---

<sup>25</sup> Torres e Amaral (2011) apresentam os tipos de aprendizagem: Prática (aprender fazendo), Intera- tuante (aprender a partir da interação com os parceiros), Referenciação (aprender buscando) e recí- proca (aprender compartilhando) como aquelas que podem ser potencializadas com o uso das ferramen- tas da *Web 2.0*.

atividades do minicurso consistiu em produzir, de forma colaborativa entre os participantes, projetos tecnopedagógicos, levando-se em consideração os conhecimentos adquiridos naquela ocasião.

O planejamento de um projeto tecnopedagógico requer dos docentes e da instituição escolar uma atenção especial em relação às TDIC existentes e aquelas que podem ser utilizadas como ferramentas que promovam a aprendizagem. Os avanços das tecnologias nos últimos anos, sobretudo das ferramentas disponibilizadas pela *Web 2.0*, vêm alterando de forma significativa a atuação dos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles que buscam maior participação dos alunos nesses processos, por meio de uma aprendizagem colaborativa.

A abordagem colaborativa em processos de aprendizagem é tratada por Vigotsky (2008) como processos fundamentados por complexas atividades e interações múltiplas. Tais interações são potencialmente ampliadas por meio do uso dos computadores e, de forma geral, das TDIC. Essa associação entre as tecnologias, o computador e processos de ensino e aprendizagem colaborativos, vem sendo abordada pela literatura como *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL). Atualmente, a CSCL está se incorporando à Educação, até o momento, as pesquisas relatam que seu uso pode trazer resultados particularmente positivos para o processo de aprendizagem (GIANNAKOS e DARRA, 2019).

Quanto aos sujeitos envolvidos neste processo, seja professor ou aluno, é chegada a hora de re(configurar) novas formas de ensinar e aprender, respectivamente. Nesse sentido, Greenhow, Robelia e Hughes (2009) afirmam que, com o acesso à *Internet*, a natureza da *Web* e os atuais contextos de aprendizagem vêm se transformando com o passar dos anos, também exige competências para os alunos e professores. Essas mudanças impactam os construtos de aprendizado e ensino, bem como os caminhos para a pesquisa na área da aprendizagem.

Ainda na perspectiva das transformações no campo da Educação, apontadas por Greenhow, Robelia e Hughes (2009), os saberes docentes são temporais, uma vez que o conhecimento sobre a prática só pode ser construído a partir das experiências vividas, ou seja, do ser e fazer-se professor (TARDIF, 2000; SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN JUNIOR e SANTOS, 2011). Estão, portanto, em constante mudança. Desta forma, faz-se necessária aos docentes a busca por constante aperfeiçoamento. Isto posto, enxerga-se nos projetos tecnopedagógicos uma alternativa para a implantação, de fato, de processos de ensino e aprendizagem baseados na CSCL, colocada por Giannakos e Darra (2019) como alternativa positiva para a aprendizagem colaborativa e interdisciplinar.

## **2. Embasamento Teórico**

O processo de construção e desenvolvimento do minicurso pautaram-se na discussão teórica sobre práticas interdisciplinares e as implicações da proposição de

um projeto tecnopedagógico. Nessa lógica, apresentamos duas subseções para tratar essas temáticas, elas são inter-relacionadas.

### **Práticas Interdisciplinares por meio da tela do computador: uso das TDIC**

Há muitos pontos de partida para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Eles dependem dos contextos e dos sujeitos sócio-históricos envolvidos. Ramos (2017) é categórica ao defender que:

no ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser apreendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade). (p. 35)

A escolha de um ponto de partida para desencadear a aprendizagem passa pela compreensão da relação disciplinaridade e interdisciplinaridade. Fazenda (2011, p. 17) argumenta, contudo, que a interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, “vive-se, exerce-se”. O exercício da interdisciplinaridade, no contexto escolar, de modo intencional e consciente, exige um querer, uma atitude para a ação, para o trabalho de pensar junto o contexto real de atuação, pois

muito mais que acreditar que a Interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação em Interdisciplinaridade encontra-se extremamente acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada. (FAZENDA, JOSÉ e SANTOS, 2016, p. 66)

Na perspectiva descrita acima, o processo de ensino e aprendizagem, independente de qual disciplina, pode e deve ser trabalhado na educação formal de modo interdisciplinar e contextualizado. Nesse viés, o ensinar e o aprender se assemelham mais ao modo como usamos (colocamos em prática) os conhecimentos para a solução das demandas e situações-problema que nos circundam cotidianamente. A vertente de prática pedagógica aqui exposta dialoga com a proposta do minicurso, pois esse veio somar à perspectiva de uma formação docente e discente para além do contexto imediato de sala de aula.

Com isso, ensina-se que a escola atualize, de modo consciente e seguro, a agenda e abrangência de atuação social dela, uma vez que “este mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas sociais, que de uma forma ou de outra, devem ser

abordadas na esfera escolar” (ARAÚJO e VILAÇA, 2016, p. 227). Consideramos, assim, que o uso de TDIC, no contexto escolar, tanto no âmbito de formação continuada do docente, como adaptação para práticas com discentes, pode possibilitar a concretização de objetivos como: refletir aspectos teóricos e práticos a partir dos textos escolhidos; compartilhar dúvidas e sugestões; socializar experiências e expectativas acerca de situações-problema; organizar o trabalho de ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva interdisciplinar. Há, contudo, que ser consciente de que

o entrelaçamento entre áreas do conhecimento, associado aos conteúdos e as atividades realizadas no laboratório de informática ou com outros dispositivos tecnológicos em sala de aula, exige do professor não somente um maior tempo disponível para elaborar a sua aula, mas também um maior tempo para rever a sua prática, afinal, esta ação pedagógica diferenciada requer a integração dos conhecimentos. (ARAÚJO e VILAÇA, 2016, p. 231)

Araújo e Vilaça (2016) trazem à tona uma problemática que precisa ser considerada ao se trabalhar as TDIC no contexto escolar: “os tempos” que envolvem o ensinar e o aprender. Esses tempos são complexos. São muitas as variáveis que os compõem. Da parte docente, de um lado, temos o tempo de planejar, aplicar, avaliar, observar e refletir. Da parte discente, interagir com diferentes professores, diferentes conteúdos, atividades, avaliações, resultados (às vezes bons, às vezes não) e refletir sobre a própria aprendizagem. Disso, decorre a necessidade de se repensar o modo de organização do tempo escolar, quase sempre dividido rigidamente em horas-aula, bimestres e semestres letivos que, de certo modo, molda o fazer docente.

A velocidade, que as TDIC permitem para realizar vários processos, no caso, educacionais, precisa ser considerada e questionada. Afinal, até que ponto docentes e discentes estão conseguindo refletir sobre práticas que realizam? O questionamento sobre a suficiência do tempo de reflexão e a qualidade das mesmas em relação às práticas educacionais, é essencial na dinâmica educacional. “A interdisciplinaridade deve ter o propósito de favorecer uma interação entre o professor, o aluno e o cotidiano” (ARAÚJO e VILAÇA, 2016, p. 222) e, talvez, possa ajudar no aproveitamento do tempo e na significação o uso de TDIC no âmbito escolar.

A interação, que as ferramentas da TDIC possibilitam, pode ser ampliada para relações entre os/as professores/as, os/as alunos/as e as múltiplas facetas da sociedade. Não há, entretanto, como negar que “a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não se permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação”. (SANTAELLA, 2013, p. 46).

Um caminho possível de não ficar à margem (à janela) é a elaboração de projetos tecnopedagógicos, não por modismo, mas pela potencialidade de ações

didático-pedagógicas que as TDIC podem fomentar por meio deles. Essa autora nos desafia diante da realidade educacional que nos apresenta na contemporaneidade, a nos colocarmos frente à “necessidade de mirarmos novos alvos com energia nos braços, muita atenção no olhar e vontade firme no coração” (SANTAELLA, 2013, p. 47). Em busca de uma atuação contextualizada, interdisciplinar com firmeza, vontade e atenção, vemos nos projetos tecnopedagógicos uma possibilidade de trabalho, de organização da dinâmica pedagógica.

### **Projetos Tecnopedagógicos: construção interdisciplinar e coletiva**

A discussão realizada, neste artigo, até o momento, ratifica a necessidade de agregar a interdisciplinaridade ao uso de TDIC, no projeto educacional. Esse arranjo vem ao encontro de objetivos educacionais, tais como: refletir sobre possibilidades de práticas pedagógicas contextualizadas e promover formação docente continuada para a elaboração de projetos tecnopedagógicos (PT). Por PT, compreende-se que

são propostas que integram tanto os aspectos tecnológicos como os pedagógicos ou instrucionais e que adotam a forma de um desenho tecnopedagógico ou tecnoinstrucional com os seguintes elementos: um conjunto de conteúdos, objetivos e atividades de ensino e aprendizagem, orientações e sugestões sobre a maneira de levá-las até o fim; uma oferta de ferramentas tecnológicas; e uma série de sugestões e orientações sobre como utilizar essas ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. (COLL; ONRUBIA e MAURI, 2007, p. 381, tradução nossa.)<sup>26</sup>

As TDIC oferecem várias ferramentas que permitem o desenvolvimento de atividades/práticas educativas colaborativas, coletivas, cooperativas e interdisciplinares, como, por exemplo, *Google Docs*, *Mentimeter*, *Youtube*, Redes Sociais voltadas para a Educação (*OpenRedu*, *Edmodo*). A *Internet* apresenta múltiplas possibilidades para práticas de linguagem. As pessoas podem interagir, (re) construir conhecimentos e usar diversas ferramentas para o registro dele em formatos diversos: escrito, imagético, sons ou a combinação desses formatos, uma vez que a

---

<sup>26</sup> [...] son propuestas que integran tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos o instruccionales y que adoptan la forma de un diseño tecnopedagógico o tecno-instruccional con los siguientes elementos: un conjunto de contenidos, objetivos y actividades de E y A, orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de E y A.

Internet, da mesma forma que a impressão de caracteres móveis, não tem oferecido somente uma “praça virtual” aos “imbecis”, mas tem permitido a todos um espaço no qual pode-se exercitar a liberdade de manifestação do pensamento, liberdade de opinião ou crítica, liberdade de produção de conteúdos e, ainda, liberdade de associação e cooperação em larga escala. (PIREDDU, 2015, p. 45)

Ao considerar o posicionamento de Pireddu (2015) coerente, faz-se necessária a proposição de novos modelos de tempos e espaços de aprendizagem que melhor atendam as demandas dos/as aprendizes. Escalas lineares e paralelas de conteúdos, pirâmides estruturadas em níveis gradativos, primando pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, de acordo com Lévy (1999), precisam ser superadas. Deve-se partir de uma “imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.” (LÉVY, 1999, p. 160)

Ressalta-se que não há um único modelo de PT válido, aplicável a qualquer situação e a qualquer tempo. Destacam-se, contudo, as seguintes características de um modelo de PT, considerando os estudos de Alirio Dávila e Ruiz Bolívar (2013): é uma proposta educativa planejada, integrada, balanceada e centrada no estudante que aprende fazendo. Compreende-se, ainda, a partir desses autores, que um PT tem como característica intrínseca o replanejamento do processo de ensino e aprendizagem desde uma perspectiva de uma formação criativa e inovadora.

Um PT, prima, também, pelo uso de diferentes recursos tecnológicos e estratégias mediadas por eles para possibilitar o desenvolvimento da autonomia do estudante, como, por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) com atividades que fomentem a colaboração, a interação, enfim, a realização de um trabalho em rede. Nesse processo, cabe ao docente a responsabilidade pelo “desenho” e gestão do processo de formação sob uma orientação que contemple a aprendizagem mediante o aprender a fazer, a integração didática, o fomento à autorresponsabilidade discente e à construção social da aprendizagem, uma mediação tutorial e o trabalho em rede, pontuam Alirio Dávila e Ruiz Bolívar (2013).

O envolvimento e o compromisso da instituição escolar como um todo, diretores, coordenadores, docentes e técnicos, configuram fatores importantes no processo de construção de projetos educacionais tecnopedagógicos. Esses são de responsabilidade desse coletivo. O professor, só, pouco pode realizar, por melhor formado e intencionado seja e esteja no que se refere à atuação docente.

## Metodologia

Os resultados apresentados neste artigo, são provenientes de um processo de formação continuada de professores, realizado por meio de um minicurso ofertado na Semana de Licenciatura do IFG/Câmpus Jataí, no segundo semestre de 2018. Essa atividade contou com a participação de professores de áreas distintas, que buscavam aperfeiçoamento dos seus conhecimentos quanto ao uso de TDIC em processos de ensino e aprendizagem.

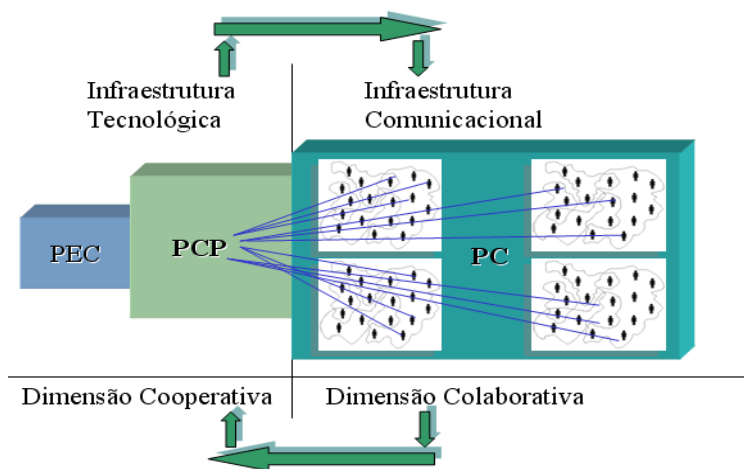
Durante o minicurso, foram expostos de forma dialogada alguns conteúdos envolvendo a apresentação de conceitos e informações acerca de ferramentas e técnicas relacionadas ao ensino e aprendizagem colaborativos, especialmente, envolvendo o uso de ferramentas da *Web 2.0*. O minicurso foi organizado em 5 (cinco) etapas, a saber: a) Apresentação dos objetivos do minicurso; b) Apresentação de conteúdo sobre as TDIC e sua relação com os processos formativos; c) Conceitos e implicações relacionadas à aprendizagem colaborativa, bem como a apresentação de conceitos relacionados aos projetos tecnopedagógicos (cf. TORRES e AMARAL, 2011); d) Apresentação de um modelo conceitual para organização de conteúdos interativos; e) Apresentação de algumas ferramentas da *Web 2.0* que podem ser utilizadas para a aprendizagem colaborativa e inseridas em projetos de ensino e aprendizagem tecnopedagógicos, os PT.

Além disso, como etapa final, os participantes elaboraram uma sugestão de PT, envolvendo os conceitos adquiridos durante a participação no minicurso e os conhecimentos prévios deles. Diferente do que foi abordado no artigo *“Formação continuada em aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais e web 2.0”*, que apresenta resultados advindos da participação dos professores no minicurso, este artigo apresenta os procedimentos relacionados à etapa final, destacando os resultados advindos do processo de elaboração dos PT pelos participantes do minicurso.

Para orientar os cursistas, na elaboração do projeto tecnopedagógico, foi apresentado um modelo conceitual para organização de conteúdos interativos (Figura 1). Esse modelo apresenta dimensões (cooperativa e colaborativa) que, aliadas à infraestrutura tecnológica e comunicacional, pode ser utilizado como referência para elaboração de PT em diferentes contextos educacionais.

Cabe ressaltar que um modelo conceitual, semelhante ao modelo sugerido por Torres e Amaral (2011), serve para “oferecer um significado de funcionamento genérico sobre um tema, permitindo análises integradas sobre os elementos que o compõem e sobre como esses se mobilizam para explicar seu funcionamento” (p. 66).





**Figura 1** - Modelo conceitual para organização de conteúdo interativo  
**Fonte:** (TORRES; AMARAL, 2011).

Visualizamos, nesse modelo, uma referência para a proposta de elaboração de um projeto tecnopedagógico, apresentada aos participantes na etapa final do minicurso, dadas as suas dimensões (cooperativa e colaborativa) e infraestrutura (tecnológica e comunicacional) presentes no modelo e, especialmente, a relação entre elas. A dimensão cooperativa, é permeada por dois processos: o de planejamento da estrutura de conteúdos (PEC) e o processo de elaboração dos conteúdos piloto (PCP).

O PEC tem por objetivo analisar os conteúdos disciplinares, selecionando aqueles que serão trabalhados de forma colaborativa e interdisciplinar e, ainda, analisar e selecionar as ferramentas utilizadas no processo de construção colaborativa de novos conhecimentos (TORRES e AMARAL, 2011). O PCP, por sua vez, tem como propósito a construção de uma peça midiática, desenvolvida a partir dos objetivos, roteiro, conteúdo e ferramentas definidas no PEC. Essa peça midiática visa incentivar os alunos a buscar informações e conhecimentos complementares, integrativos e interdisciplinares, utilizando para tanto, tecnologias da *WEB 2.0* (TORRES e AMARAL, 2011).

Na dimensão colaborativa desenvolve-se o processo de produção de conteúdos interativos (PC), entre professores e alunos. Esse processo tem como suporte inicial o PEC e PCP da dimensão cooperativa e tem como resultado, a construção de conhecimentos não institucionalizados, que se elabora por meio das interações, das dúvidas, das reflexões. Esta dimensão proporciona aos atores envolvidos no processo, a posição de produtores de conteúdos, no lugar de simples consumidores (TORRES e AMARAL, 2011).

Diante das características do PEC e do PCP, enxergamos nesse modelo conceitual, uma referência importante para a atividade proposta aos participantes do minicurso, de elaborar projetos de ensino e aprendizagem que promovam articulação entre conteúdos e tecnologias, de forma colaborativa, e em consonância com a realidade dos alunos e da instituição educacional, que vai ao encontro do que se entende por PT.

Para a atividade proposta, os participantes foram divididos em 3 (três) grupos, sendo que um dos grupos foi composto por 3 (três) participantes, totalizando 7 (sete) professores, resultando em três propostas de PT, das quais duas serão analisadas, neste artigo, na seção: resultados. Para a construção de uma proposta de PT, foi fornecido aos participantes um *checklist*, Quadro 1, com vistas a orientá-los na elaboração de seus projetos.

**Quadro 1** - *Checklist* sugerido para elaboração de um Projeto Tecnopedagógico

| ASPECTOS A CONSIDERAR  | JUSTIFICATIVA TEÓRICA  |
|--|--|
| 1. Qual(is) conteúdo(s) será(ão) trabalhado(s)?  | - Incitar o olhar para o contexto real de trabalho (SANTAELLA, 2013).  |
| 2. De que forma dar-se-á a interdisciplinaridade durante o processo de construção da peça midiática? | -Provocar a reflexão de possibilidades de trabalho de conteúdos sob a perspectiva de diferentes disciplinas (FAZENDA, 2011).   |
| 3. Qual(is) TIC/TDIC ser (ão) utilizada(s)?  | - Verificar as condições objetivas de trabalho, infraestrutura tecnológica (TORRES e AMARAL, 2011);<br>- Analisar a relação das tecnologias utilizadas com a CSCL e WEB 2.0 (GIANNAKOS e DARRA, 2019). |
| 4. Qual o papel dos professores nesse planejamento?  | - Possibilitar a verificação das condições de interação docente, infraestrutura comunicacional (TORRES e AMARAL, 2011).  |
| 5. Qual o papel dos alunos nesse processo?   | - Constatar as condições de interação discente, infraestrutura comunicacional (TORRES e AMARAL, 2011).   |
| 6. Como será incentivada a cooperação entre os alunos e alunos/docentes?                             | - Desencadear a discussão de como as TDIC podem fomentar a colaboração e a cooperação (ARAÚJO e VILAÇA, 2016).   |
| 7. Como será proposta a atividade de colaboração entre alunos neste modelo de ensino colaborativo?   | - Contribuir para a seleção de atividades de colaboração em consonância com ferramentas de TDIC (TORRES e AMARAL, 2011).   |

|   |  |
|---|--|
|   | - Ampliar as capacidades de planejar um processo de ensino/aprendizagem adaptado ao contexto do usuário ou da aplicação (GIANNAKOS e DARRA, 2019). |
| 8. Qual o tipo de produto que se espera ser construído após a aplicação deste modelo de ensino? (dimensão colaborativa).                                      | - Visualizar o processo de ensino e aprendizagem, planejado intencionalmente, a partir de um produto final esperado (COLL; ONRUBIA e MAURI, 2007). |
| 9. Como o processo de ensino e aprendizagem será avaliado?  | - Considerar a avaliação como um procedimento intrínseco a cada atividade a ser realizada (COLL; ONRUBIA e MAURI, 2007).                           |
| 10. Além do sugerido como aspectos a serem abordados para a construção deste Modelo de Ensino e Aprendizagem, inclua outros aspectos que julgarem relevantes: | - Promover a participação e colaboração na formação continuada.<br>- Provocar a reflexão sobre o ato de planejar usando TDIC (LÉVY, 1999).         |

Fonte: Autoria própria.

Os aspectos listados no quadro 1 foram apresentados aos participantes e comentados pelos professores antes do início da produção dos PT. Para tanto, foi disponibilizado aos grupos, um modelo contendo o enunciado da atividade, listagem dos aspectos (Quadro 1) a serem levados em consideração para elaboração da proposta e espaço para a inserção das propostas do grupo para cada aspecto, conforme apresentado:

XV Semana de Licenciatura  
VI Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática  
Interdisciplinaridade no processo de formação docente em educação para Ciências e Matemática  
Jataí - GD - 24 a 28 de setembro de 2018

INSTITUTO FEDERAL  
de Goiás  
Campus Jataí

**ATIVIDADE PRÁTICA: MODELO DE ENSINO E APRENDIZAGEM UTILIZANDO TIC/TDIC DE FORMA COOPERATIVA/COLABORATIVA**

FIGURA 1 – Proposta de modelo conceitual de organização de conteúdos interativos<sup>1</sup>

Baseando-se no modelo conceitual apresentado acima, elabore um Modelo de Ensino e Aprendizagem permeado pelas TIC/TDIC, que promova a cooperação a aprendizagem colaborativa. Para tanto, utilize como referência os aspectos a seguir:

| Aspecto | Proposta |
|---------|----------|
|---------|----------|

Figura 2 - Enunciado da atividade de elaboração do projeto de ensino tecnopedagógico

Fonte: Autoria própria.

O modelo de elaboração de PT, apresentado na Figura 2, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, para a análise, e, conseqüentemente, para a apresentação dos resultados desta atividade. A análise teve como sustentação a abordagem qualitativa. Essa abordagem compreende, basicamente, dois procedimentos de análise: a descritiva e a teórica, conforme apresentado por Angrosino (2009). Na descritiva, o objetivo consiste na constatação e registro de regularidades ou temas emergentes dos dados. Para tanto, utilizamos para os procedimentos de tratamento e análise dos dados a técnica de análise de conteúdo, definindo categorias por relevância de repetição. A análise de conteúdos é definida por (BARDIN, 2016, p. 48) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos [...].

Esta técnica segmenta-se em três etapas: i) Pré-análise: seleção do material a ser analisado; ii) Exploração do material: leitura e definição de categorias por relevância de repetição e iii) Tratamento dos resultados: inferência e interpretação do conteúdo, levando em consideração as categorias estabelecidas, segundo Bardin (2016). Além da aplicação das técnicas citadas para análise dos conteúdos das produções dos PT, buscou-se, ainda, analisar a relação entre a produção dos participantes aos conhecimentos construídos durante o minicurso.

### **Resultados**

Com o objetivo de apresentar algumas considerações sobre os PT elaborados, tomamos como referência as etapas definidas por Bardin (2016), para a análise de conteúdo. Como primeira ação, realizamos a pré-seleção do material a ser analisado, selecionando, portanto, as duas propostas (A e B) de Projetos de ensino e aprendizagem tecnopedagógicos (TORRES e AMARAL, 2011) elaborados por dois grupos de participantes durante a etapa final do minicurso.

Em seguida, como etapa de exploração do material, estabelecemos algumas categorias a serem analisadas. Neste processo, tomamos as perguntas (aspectos) que nortearam o desenvolvimento da proposta como as principais categorias de análise (Quadro 1), interpretando o conteúdo descrito pelos grupos para cada uma delas. Dessa maneira, apresentaremos as considerações relacionando o que foi produzido pelos proponentes do PT com o campo teórico relacionado à cada pergunta/aspecto listado no Quadro 1.

Em relação ao aspecto 1, verifica-se que os PT elaborados não descrevem para qual nível e/ou modalidade de ensino foram planejados. No entanto, percebe-se

que em todos os PT elaborados, o contexto real de trabalho (SANTAELLA, 2013) está presente. Basta observar a relação dos conteúdos envolvidos nas propostas com disciplinas presentes no currículo formal, como Física (força e movimento), Biologia (o corpo humano), Sociologia (luta de classes), História (socialização e direitos) e legislação sobre o uso de TDIC em sala de aula (Lei 16.993 de 10 de maio de 2010). Cabe destacar ainda que um dos PT (Proposta B) sugere trabalhar conteúdos semelhantes aos que são desenvolvidos na formação de professores, como "o uso de tecnologias em sala de aula" e "Legislação acerca do uso de tecnologias na educação".

Quanto à forma que se efetivará a interdisciplinaridade no processo de ensino/aprendizagem (aspecto 2), observa-se que ambos os PT propostos buscam o envolvimento de diferentes disciplinas e almejam o "diálogo" entre os conteúdos trabalhados em cada uma delas durante o processo de construção da peça midiática. Observa-se, porém, quanto ao aspecto da interação, percebe-se maior atenção à figura dos professores, como sendo os únicos interlocutores deste processo interdisciplinar, tanto na proposta A quanto na B.

Analisando as propostas, sob o aspecto 3, foi possível concluir que elas preveem o uso de mais de uma TDIC. O uso de *Smartphones*, Computadores e Redes Sociais se fez presente nos dois PT. No entanto, evidencia-se em uma das propostas (B) uma maior preocupação com as condições objetivas de trabalho (TORRES e AMARAL, 2011). Essa proposta menciona a necessidade de recursos essenciais para a condução das aulas, com destaque para a *Internet* e navegadores *Web*.

Sobre a necessária relação entre ferramentas da *Web 2.0* com os processos de Aprendizagem Colaborativa Mediada por Computadores (CSCL), apontada por Giannakos e Darra (2019), fica evidente que as propostas buscaram estabelecer essa relação, dada as tecnologias citadas nas propostas: A) Redes Sociais, e *Youtube*; B) *Facebook*, *WhatsApp*, *Youtube*. Tecnologias oferecidas e potencializados pela *Web 2.0*.

Quanto às condições de interação docente, e infraestrutura comunicacional (TORRES e AMARAL, 2011), relacionados ao aspecto 4, as propostas se mostram tímidas em relação a essas condições. Apesar de uma das propostas (B) apresentar de forma detalhada como dar-se-á a interação dos professores com os alunos, a relação deles com as tecnologias envolvidas no processo e as formas de comunicação não foram detalhadas suficientemente para o escopo desta análise.

Ao analisarmos as respostas para a pergunta/aspecto 5, que se refere à interação dos alunos e a sua relação com as tecnologias, verificamos que as duas propostas de PT apresentam situações que envolvem os alunos nesse processo, ao sugerir, por exemplo, a participação deles na "elaboração e edição de vídeos", na "criação e participação em grupos de redes sociais", na "postagem de conteúdos" e "comentários em redes sociais" e, também, pelo uso de outras tecnologias que promovam a

comunicação/interação entre eles, como no caso do *WhatsApp*, citado como uma das possibilidades.

Ainda sobre esse aspecto, percebemos nas duas propostas que a interação entre alunos foi melhor descrita/prevista ao compararmos com a proposta envolvendo os professores. Ambas as propostas estabelecem de forma clara quais tecnologias estarão envolvidas na atuação dos alunos, especialmente nos processos envolvendo a análise e elaboração de novos conhecimentos, diferente do que foi percebido em relação aos docentes.

Sobre a forma como as TDIC podem fomentar a cooperação (ARAÚJO e VILAÇA, 2016), presente no aspecto 6, as propostas se baseiam nas redes sociais como principais TDIC para promover/incentivar a cooperação entre as partes envolvidas no projeto. Cabe destacar que uma das propostas (B) sugere o uso de mais de uma Rede Social para essa finalidade, mas a interação entre alunos não foi prevista. Existe, na proposta B, menção à interação entre alunos e professores. A proposta A, por sua vez, prevê interações por meio das redes sociais, mas não menciona quais participantes estarão envolvidos.

Já em relação à colaboração (aspecto 7), verifica-se que as propostas A e B estabelecem de forma mais clara a interação aluno/aluno, ao prever que ocorrerão "durante as atividades" e que "[...] os alunos serão conscientizados da importância da interação para a conclusão das atividades propostas. Será criado um grupo para permitir essa interação". Outra impressão a ser destacada é que a seleção de atividades de colaboração está em consonância com ferramentas de TDIC (TORRES e AMARAL, 2011) na proposta B, que cita as TDIC envolvidas neste processo.

Evidencia-se, na resposta a essa questão, os esforços dos proponentes dos PT quanto à adaptação do modelo ao contexto do usuário ou da aplicação (GIANNAKOS e DARRA, 2019), já que preveem o uso de postagens, comentários e participação em grupos para estabelecer a colaboração entre os alunos, atividades adequadas às TDIC que foram previstas nos PT (Redes Sociais).

Apesar de uma das propostas (A) não mencionar de forma específica, quais tecnologias estão envolvidas no processo de colaboração entre os alunos, ela apresenta alguns fragmentos nas respostas das perguntas que nortearam a elaboração do PT (Quadro 1), que confirmam o uso de Redes Sociais, como por exemplo a menção à "postagens", "comentários" e "participação em grupos".

Os projetos tecnopedagógicos propostos, visam a elaboração de um produto final esperado (COLL; ONRUBIA e MAURI, 2007) ou peça midiática (TORRES e AMARAL, 2011). Curiosamente, as duas propostas sugerem como produto final (aspecto 8), "uma apresentação". Dadas as características apresentadas nas propostas para essa apresentação, foi possível inferir que se referem à uma *Hipermídia*, pois os projetos descrevem múltiplos recursos compondo essa apresentação, como: vídeos, *podcasts*, imagens, animações e infográficos (proposta A e B). E, também, a produ-

ção de mais de uma peça midiática (proposta B), ao prever a elaboração de "[...] várias apresentações e um canal no *youtube* [...]", como produto do PT sugerido.

Quanto à avaliação do processo de ensino e aprendizagem proposto (aspecto 9), conforme Coll, Onrubia e Mauri (2007), sugere considerar a avaliação como um procedimento intrínseco a cada atividade a ser realizada em um processo de ensino/aprendizagem. Sob essa ótica, percebe-se coerência entre as propostas, uma vez que uma delas (B) sugere a utilização de rubrica de avaliação, que, apesar de não estar explicitamente detalhada, entendemos que será utilizada em todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem proposto. Em outra proposta (A), percebe-se o foco da avaliação voltado para o produto/peça midiática desenvolvida pelos alunos, sobretudo na "avaliação dos vídeos produzidos". No entanto, essa proposta (A) também busca avaliar os comentários inseridos na Rede Social durante as etapas de interação e colaboração.

Ao final da atividade de elaboração do projeto de ensino tecnopedagógico (Figura 2), solicitamos aos participantes do minicurso que incluíssem outros aspectos que julgassem relevantes para a elaboração de um Projeto Tecnopedagógico. o grupo responsável pela proposta A, entendeu que não existe outros aspectos a serem inseridos. Já o segundo grupo (proposta B) entende que seria necessária uma alteração no modelo conceitual (Figura 1) com o objetivo de estabelecer maior colaboração entre as duas dimensões: Cooperativa e Colaborativa. Porém, não explicitaram de que forma isso poderia acontecer.

## Considerações

As propostas de PT, construídas pelos docentes do minicurso, exemplificam o trabalho árduo do pensar e executar uma proposta didático-pedagógica que seja interativa, coletiva e interdisciplinar mediada pelas TDIC. A análise de conteúdo dessas propostas permitiu-nos perceber que, mesmo sob limitações temporais e de condições objetivas, os docentes demonstram capacidade criativa e crítica do trabalho que realizam.

Há pontos que se destacam da análise de conteúdo. A demonstração, por exemplo, de como dar-se-ão as práticas interdisciplinares. Percebemos a tentativa de se produzir um arranjo entre conteúdos, no sentido de diálogo entre eles, como um compõe o outro para a compreensão de fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais e demais campos de atuação humana. Talvez, a concretização dessa prática não tenha ficado evidente na descrição das atividades porque os docentes, ainda, não sabem como fazer. Isso não é uma atividade simples. Porém, há intencionalidade na proposta, que para Fazenda (2011), já conta bastante no trabalho interdisciplinar. A experimentação de diferentes práticas, planejadas, reavaliadas e, novamente, fazer novas intervenções compõem o fazer docente interdisciplinar.

Outro ponto de destaque é a proposição de atividades mediadas pelas TDIC que promovam maior interação entre aluno/aluno. A interação aluno/docente é e continua sendo importante no processo de ensino e aprendizagem, contudo, fomentar o aprendizado mediante a interação aluno/aluno também contribui para a construção de conhecimentos. Para além disso, auxilia no desenvolvimento de habilidades para o trato com outro, para a vida em sociedade, como, o respeito às diferenças, proatividade, solidariedade e trabalho em rede.

A proposição de atividades interativas, em que os alunos precisam interagir entre si, é um ponto interessante para discussão. Para o docente sair do lugar de centralidade no processo de ensino e aprendizagem, depois de uma formação, tendo o ensino como centro do processo, exige muita reflexão e "ensaio" da abordagem em que a aprendizagem tenha outra dimensão, ou seja, em que o agir discente tenha relevância no processo. Ele deixa de ser repositório ou mero interlocutor para assumir protagonismo. Para o docente, planejar e executar o processo de ensino e aprendizagem nessa perspectiva, exige mudança de cultura, para isso necessita-se de tempo, estudo, reflexão e condições para a mudança.

Por fim, enfatizamos que as propostas (A e B), de modo geral, contemplaram o uso das TDIC, principalmente dos recursos da Web 2.0, para a dinamização das atividades. Esse aspecto é interessante por atribuir à prática de ensino e aprendizagem a vivência social do uso dos recursos de TDIC, e sair da pura representação, simulação de práticas sociais.

### Referências

ALIRIO DÁVILA, C. J. e RUIZ BOLÍVAR, J. F. Modelo Tecno-Pedagógico para la Implantación de la Modalidad Semipresencial en la Educación Universitaria. **Revista EDUCARE**, Volumen 17, Número 3, Septiembre-Diciembre 2013. DEPÓSITO LEGAL: ppi201002LA3674- ISSN: 2244-7296 (Revista Arbitrada e Indexada) (p.115-140).

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, E. V. F. de e VILAÇA, M. L. C. TICS e Interdisciplinaridade: Contribuições para práticas educacionais. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (Org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio, 2016.



BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 3ª reimpressão da 1ª. ed. de 2016 do original: *L'analyse de contenu*, 2016.

COLL, C.; MAURI, T. e ONRUBIA, J. Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona: **Anuario de Psicología**, 2007, vol. 38, nº 3, p. 377-400.

FAZENDA, I. C. A., JOSÉ, M. A. M. e SANTOS, C. A. M. dos. **Formar Pesquisadores interdisciplinares**. Revista Ciências Humanas – Educação e desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP – Brasil, v. 9, n 1, edição 16, p. 62-9, jun., 2016.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-18.

GIANNAKOS, V. e DARRA, M. The Contribution of Computer-Supported Collaborative Learning to the Development of Collaboration between Students: Results of Pilot Implementation in Greek Secondary Education. **International Education Studies**, v. 12, n. 3, p. 158–169, 2019.

GREENHOW, C.; ROBELIA, B.; HUGHES, J. E. Research on Learning and Teaching With Web 2.0: Bridging Conversations. **Educational Researcher**, v. 38, n. 4, p. 280–283, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p. Tradução de: Carlos Irineu da Costa.

PIREDDU, M. Redes e conhecimento: as dimensões do social learning. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 41-50.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In.: **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios** /Adilson César Araújo e Claudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) –Brasília: Ed. IFB, 2017.

SANTAELLA, L. **Intersubjetividade nas redes digitais. Repercussões na educação.** In: Alex Primo. (Org.). **Interações em rede.** 1ed., v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-50.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. e SANTOS, D. A. N. dos. Formação de Professores, Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Escola Inclusiva: Possibilidades de Construção de uma Abordagem de Formação Construcionista, Contextualizada e Significativa. Programa de Pós-Graduação em Educação (FCT/Unesp). **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano 14 - n. 26 vol.01 – jan./jun. 2011.

SEEGGER, V.; CANES, S. E. e GARCIA, C. A. X. ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, n. 8, p. 1887–1899, 7 ago. 2012.

SILVA, I. de C. S. da; PRATES, T. da S. e RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, v. 0, n. 15, p. 107–123, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13. Campinas: Autores Associados, 2000.

TORRES, T. Z. e AMARAL, S. R. F. Aprendizagem colaborativa e web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, p. 49-72, 2011. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/10045>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008



## POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL

*Silas Junio Azor Puerta*  
*Bárbara Lucchesi Ramacciotti*

### **Introdução**

Com a finalidade de entender a relação do Estado de Bem-Estar Social (Ebes) com as Políticas Públicas de Educação Profissional – Ensino Técnico de Nível Médio, este trabalho de pesquisa terá como propósito apresentar uma revisão literária acerca de conceitos, teorias e estudos, desde o surgimento do Welfare State (WS) no mundo até seus desdobramentos no Brasil.

Se tratando de um artigo de revisão bibliográfica dos conceitos específicos mencionados (Ebes e políticas públicas), faremos antes a elucidação de alguns termos do vocabulário técnico relacionado, como: política, poder, estado, governo, entre outros.

O primeiro termo diz respeito ao eixo central deste trabalho, política, que em uma visão geral é associado aos políticos, ou a ação de políticos, segundo Rodrigues (2010) política pode ser conceituada sobre diversas óticas, e pode ser diferente dependendo do momento em que é compreendida.

“Da perspectiva clássica, política (*politikós*) é um adjetivo, que tem origem na palavra grega *pólis* e refere-se a tudo o que diz respeito as coisas da cidade, ou seja, ao que é urbano, público, civil e social. (...) Na era moderna este conceito adquire nova roupagem e, aos poucos, a ideia de política como arte de governar a pólis passa a ser substituída por expressões como “ciências do Estado” ou “ciência política”. (...) No contexto das políticas públicas, a política é entendida como um conjunto de procedimentos que expressam a resolução de poder e que se orienta à resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos. (RODRIGUES, 2010, p. 13).

Dias e Matos (2012) apresentam que política também pode ser entendida como um conjunto de interações para determinado objetivo, pode estar em toda a parte, como nas relações do trabalho, no amor, e quaisquer tipos de relações entre as pessoas.

Como visto o poder está diretamente associado a política. Para Rodrigues (2010) não existe melhor definição para “poder” que a apresentada pelo cientista norte americano DAHI (1957, pág. 201) “poder é a capacidade de influenciar alguém a fazer algo que, de alguma forma, ele/ela não faria”. Desta maneira simples e clara,

poder é a capacidade do ser humano influenciar o comportamento do outro ser humano.

Ainda sobre poder, Max Weber, segundo Rodrigues (2010) apresenta como um fator de dominação, no sentido de mando e obediência, exemplificando como a probabilidade de um ator social (a burocracia, por exemplo) seguir com a sua vontade, mesmo com a resistência de outrem, isso em uma perspectiva de uma estrutura organizacional.

Como vimos, política e poder estão ligados diretamente ao processo de administração do estado. Segundo Dias & Matos (2012, p. 4),

O Estado é um fenômeno político que, tal qual é conhecido hoje, surge no século XVI quando se consolida o poder real que se impõe sobre outros poderes, como a nobreza, os parlamentos, as cidades livres e a igreja. Primeiramente o estado moderno surge em sua forma absolutista, onde o rei é o soberano absoluto; no final do século XVIII, com a Revolução Francesa de 1789, surge o Estado-nação mantém-se até os dias atuais e é a formação reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU); embora tenha diferentes formatos, o princípio básico se mantém.

Gresser-Pereira (apud Dias & Matos, 2012, p. 3) apresenta que muitas pessoas confundem os termos “Estado-nação” com “Estado”, porém são de categorias ou gêneros diferentes: “o Estado-nação ou país é uma unidade político territorial soberana, enquanto que o Estado moderno é uma instituição – a principal instituição em cada país”. Seguindo este conceito, quando for utilizado o termo Estado, será referente à “totalidade de uma sociedade política, ou seja, um conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território.

Já o termo governo, que de acordo com Gresser-Pereira (apud Dias & Matos, 2012, p. 3):

“A função do governo na direção ou processo de administração do Estado, é aplicar as leis e políticas públicas do Estado através dos poderes Executivo e do Jurídico, e, quando necessário, empreender sua reforma através do poder Legislativo. Numa abordagem mais atual entende-se o governo como constituído pela cúpula do poder Executivo, do poder Judiciário, e pelos deputados e Senadores. Além de ser o processo de governar, o governo é o grupo dirigente do Estado. (...) A administração dos negócios do Estado, feita pelo governo, ocorre em todos os níveis da estrutura estatal – federal, estadual e municipal”.

Após a elucidação dos termos tratados nesta introdução, passamos ao exame dos conceitos de políticas públicas e sua relação com Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social.

## Políticas Públicas e o Welfare State

### O que é Política Pública e Política Social

Em revisão a literatura especializada, foram encontradas diversas definições para os termos Política Pública e Política Social, com isso, neste tópico será abordado um breve recorte histórico sobre o tema, partindo para os vários olhares de estudiosos que estão sendo utilizados como referência neste trabalho de pesquisa.

O termo Políticas Públicas está inserido na área do conhecimento de Ciências Políticas, e segundo Dias & Matos (2012, p. 10; apud RODRIGUES, 2010, p. 8; e BIRKLAND, 2010, p. 6) “as políticas públicas foram adquirindo autonomia e *status* científico a partir de meados do século XX na Europa e Estados Unidos”.

Dias & Matos (2012), conceitua o termo políticas públicas como ações realizadas ou não pelo governo, tendo como propósito estabelecer igualdade no convívio social, dando condições para que todos tenham a possibilidade de ter uma melhoria da qualidade de vida, “compatível com a dignidade humana”.

Uma Política Pública pode ser considerada um programa de ação de um governo, que pode ser executada pelos próprios órgãos governamentais ou por organizações do terceiro setor (ONGs, OSCIPs, fundações etc.) investidos de poder público e legitimidade governamental pelo estabelecimento de parcerias com o Estado (como, por exemplo, as agências de desenvolvimento). (Dias & Matos, 2012, p. 14)

Para o Catarinense, Doutor em Estudos Políticos pela Universidade de Milão, Secchi (2012), as políticas públicas são diretrizes para enfrentamento dos problemas públicos existentes em uma sociedade, reforça ainda que o termo trata do conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas, e dos processos de constituição e atuação dessas decisões.

Observa-se, portanto, que as políticas públicas são ações direcionadas a sociedade, por meio das demandas sociais existentes. Seguindo esta compreensão, passamos para uma revisão sobre o tema Proteção Social, e política social, que no olhar de VIANA e LEVCOVITZ (2005, p. 15, apud GIROTTI, 2000)

“A proteção social e a política social, no curso da história, estão associados às necessidades de segurança individuais e familiares, que podem ser satisfeitas pela intervenção de uma pluralidade de atores públicos e privados, capazes de promover sob títulos diversos e graus variados de eficácia, a tutela e o sustento dos sujeitos mais débeis”.

Nesta perspectiva Viana e Levcovitz (2005) apresenta que o objeto da proteção social refere-se às várias formas de dependência, intrínsecas à situação humana. E no âmbito da Política Social, Offe, 1993 (apud VIANA e LEVCOVITZ, 2005, p. 19) apresentam que:

“A política social consiste em uma atribuição, definida politicamente, de direitos e deveres legais dos cidadãos. Estes direitos consistem na transferência de dinheiro e serviços com objetivo de compensar condições de necessidade e risco para o cidadão que goza de tal direito, e que não consegue acesso a esses mesmos bens com seus próprios recursos e/ou dotes individuais”.

Sendo assim, se faz necessário entender que existe diferença entre proteção social e política social, onde a proteção social, segundo Viana e Levcovitz (2005) consiste nas ações coletivas que visam a proteção de indivíduos com relação aos riscos condizentes com a vida humana e/ou no acompanhamento de situações históricas em momentos diferentes, relacionadas com várias situações de dependência. Já com relação a Política Social, estão as atribuições que garantem direitos e deveres, sempre visando neutralizar ou reduzir os impactos de determinados riscos sobre o indivíduo e a sociedade.

### **Tipologias (classificações) de políticas públicas**

Como visto, as políticas públicas são ações do governo que tem como propósito resolver as demandas / necessidades públicas, com isso, existem diferentes modelos desenvolvidos para elucidar o entendimento dos tipos de políticas e seus respectivos conteúdos.

Para Lowi 1964-1972 (apud Dias, 2012) as políticas públicas “podem ser agrupadas de acordo com as arenas decisórias, finalidades e o alcance das ações”, reforça ainda que:

De acordo com a tipologia clássica de Theodore J. Lowi, também chamada de “Tipologia de Lowi” ou teoria das Arenas de poder, cada tipo de política pública define um tipo específico de relação (ou discussão) política, ou seja, uma arena. Nesse sentido, a política pública determina a política; em outras palavras, cada tipo de política pressupõe uma rede diferente de atores, bem como arenas, estruturas de decisões e contextos institucionais diferentes. Conceitualmente, as arenas de poder ou arenas decisórias podem ser divididas em quatro tipos (...) Distributivas: são financiadas pelo conjunto da sociedade e os benefícios são distribuídos atendendo as necessidades individualizadas, ou seja, o governo distribui recursos a uns, sem que isso afete outros grupos ou indivíduos. (...) Regulatórias: envolvem discriminação no atendimento das demandas de grupos distinguindo os beneficiados e prejudicados por essas políticas, estabelecendo controle, regu-

lamento e padrões de comportamento de certas atividades políticas. (...) Redistributivas: tem como objetivo redistribuir recursos financeiro, direitos ou outros benefícios entre os grupos sociais, intervindo na estrutura econômica social, através da criação de mecanismos que diminuam as desigualdades. (...) Constitutivas ou políticas estruturadoras: são políticas públicas que estabelecem regras sob as quais outras políticas públicas são selecionadas. “São aquelas políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas. (Dias & Matos, 2012, p.17-18)

Existem ainda outras formas de divisões com relação as políticas sociais, que segundo Santos, 1987(apud Dias, 2012, p.52) as divisões ocorrem de acordo com a sua finalidade, sendo agrupadas de três maneiras: As preventivas, que tem por finalidade a diminuição e/ou o impedimento que situações sociais graves venham ocorrer, como: políticas de saúde, educação, de emprego e nutrição; Existem também as políticas sociais stricto sensu que são relacionadas a distribuição de renda e benefícios sociais, como o tão conhecido no Brasil, o Bolsa Família; e por fim, com relação aos grupos divididos por Santos, falaremos sobre as compensatórias ou ativas, que conhecemos como os programas sociais, e entenderemos melhor a seguir:

As políticas compensatórias são os programas sociais “destinados a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação” e que visam solucionar problemas gerados pela ineficiência do sistema político em assegurar a coesão e o equilíbrio sociais, ou seja, remediaram problemas gerados em larga escala por ineficiência de políticas preventivas anteriores. Pressupõem formas diversas de financiamentos (taxas, contribuições, tributos etc.). Tem impacto reduzido no contexto porque o fator originário do problema não é alterado. Como exemplos de políticas compensatórias tem-se: as relacionadas com a previdência social, de alfabetização, qualificação profissional, de habitação, assistência ao menor. SANTOS (1987, p. 52, apud Dias, 2012, p.19)

### **Política pública / social como instrumento de welfare state ou estado de bem estar social**

Vimos que as políticas públicas são ações que tem como propósito a busca por uma maior igualdade com relação a sociedade de um estado / país, possibilitando que os cidadãos possam ter mais autonomia, dando condições para que todos consigam ter uma melhoria da qualidade de vida.

Neste sentido as políticas sociais operam como instrumentos de efetivação do Welfare State ou do Estado de Bem-Estar Social, que tem como instrumento as políticas públicas / sociais.

Segundo Rodrigues (2010), Welfare State é um sistema de proteção social que surgiu dos países com o capitalismo mais desenvolvidos, no momento pós-



Segunda Guerra Mundial, e apresenta ainda que este sistema configura-se como uma área de define sobre os resultados do trabalho social, dando o aporte necessários para que todas as camadas da população tenham proteção com relação aos riscos inerentes à vida em sociedade.

A provisão dos serviços e de medidas de política social e econômica que propiciam, entre outras coisas segurança no mercado de trabalho (garantia de salários, de postos e condições de trabalho e representação dos interesses do trabalho), garantia de renda (seguro-desemprego, auxílio-família e auxílio doença), proteção contra riscos da vida social (saúde, habitação e educação) e pleno emprego tornam-se nesse contexto, direitos sociais assegurados pelo Estado aos indivíduos que vivem em determinado território. Portanto, o Estado de Bem-Estar Social é uma expressão da proteção concebida pelo Estado como direito à cidadania. RODRIGUES (2010, p. 63).

As políticas públicas são consideradas instrumentos do Estado de Bem-Estar Social, pois visam garantir o direito à cidadania.

Para a definição de cidadania Rodrigues (2010) utiliza o conceito apresentado pelo sociólogo britânico Thomas H. Marshall, que define a cidadania como composta pelos três tipos de direito. Direitos civis: que são representados pela possibilidade de se expressar, crença, justiça, entre outros, estando relacionados aos Tribunais de Justiça; os Direitos políticos: que diz respeito aos direitos de voto e de acesso aos cargos públicos, estando relacionados as Assembleias representativas (locais e nacionais), que são caminhos para o acesso da sociedade para a política e nas decisões públicas; Por fim, os Direitos Sociais: que vão dos direitos a um mínimo de segurança e bem-estar econômico até o direito de uma educação básica, que neste caso, as escolas (públicas) e os serviços sociais (instituições públicas).

### **Conceito de welfare state (ws)**

Como foi apresentado no tópico anterior, por Rodrigues (2010) o Welfare State é um sistema que surgiu no pós-guerra, que visa a proteção do indivíduo social com relação aos riscos inerentes à vida em sociedade

“Utiliza-se uma definição bastante ampla de Welfare State, que é entendida como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar orientadas diretamente ao bem-estar de sua população”. MEDEIROS (2001, p. 6, apud Souza 1999)

Após a Segunda Guerra Mundial os avanços e conquistas foram aumentando através das coligações de regimes com salvaguarda dos direitos adquiridos. Mas isso se deu para reconstrução pós-guerra dos sistemas (Giovanni, 2008).

Segundo Arreche (1996) ao longo do século XX ocorreram grandes conquistas no campo dos serviços sociais subsidiados pelo Estado em países capitalistas desenvolvidos, assegurando cada vez mais cidadãos, sendo esta a base do Welfare State. Tais serviços e direitos sociais retrataram em aposentadoria, moradia, saúde entre outros.

No âmbito do emprego, Medeiros (2001) nos apresenta que além de um instrumento de política macroeconômica, o Welfare State também é uma engrenagem da política social, e ressalta ainda

“A partir do momento em que a negociação coletiva dos níveis salariais e das condições de trabalho se generaliza na sociedade, o processo de barganha entre capitalistas e trabalhadores passa a ser tratado como assunto público. Assim, o crescimento da organização política dos trabalhadores faz com que o estado passe a incluir na agenda política nacional os interesses dos trabalhadores organizados”. (MEDEIROS, 2001, p. 7)

Desta maneira, o Welfare State ampara-se pelas políticas macroeconômicas e sociais com a produção de bens e serviços, ampliando o poder de consumo dos trabalhadores e seus familiares. O Welfare State demanda uma ampliação nos gastos públicos com habitação, transporte e saneamento, significando a formulação e implementação de políticas sociais pelo governo. (Medeiros, 2001).

### **Estado de bem-estar no brasil**

#### **Periodização: de vargas, até o governo Lula (1930 à 2010)**

O início do Welfare State no Brasil ocorre em um momento, com relação a economia mundial, que o país ocupava uma posição bem diferente dos países de capitalismo avançado. No começo dos anos 1920, se via um Estado de Bem-Estar conservador no Brasil, em que a maior finalidade se dava por deter os movimentos dos trabalhadores. (Rodrigues, 2010)

Para melhor organizar a periodização do Estado de Bem-Estar Social, serão apontados marcos históricos segundo os autores: Draibe (1993), Rodrigues (2010) e Medeiros (2001), organizado por tópicos, conforme apresentados a seguir.

1930-1943: “Criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões, de um lado, e de outro, a relativa à legislação trabalhista, consolidada em 43. (...) o período também é fértil em alterações nas áreas de saúde e educação, onde se manifestam elevados graus de concentração, no executivo federal, de recursos e instrumentos institucionais e administrativos” (DRAIBE, 1993, p.20). “Promulgação da Lei de Segurança Nacional de 1935, que, ao reprimir a ascensão de movimentos sociais, aumentou o poder da burocracia de Estado sobre a formulação e implementação de políticas sociais.(...) É precisamente nesse

contexto político que o Estado Novo (do presidente Getúlio Vargas) realiza a passagem de uma sociedade de base agrária para uma sociedade urbano-industrial (RODRIGUES, 2010, p.72).

1945-1964: “Segue o movimento de inovação legal-Institucional (nos campos da educação, saúde, assistência social e, mais tenuamente, na habitação popular) e expande-se o sistema de proteção social nos moldes e parâmetros definidos pelas inovações do período 30/43” (DRAIBE, 1993, p.20). “O período é marcado pela criação de instrumentos legais voltados para o funcionamento de um governo democrático. Nele, o autoritarismo perde espaço, porém o populismo continua sendo o traço fundamental da relação estado-sociedade” (MEDEIROS, 2001, p.13)

1964: “A repressão a movimentos sociais reivindicatórios que eclodiu com o Golpe de 1964 transformando-se num dos elementos constitutivos da estratégia de desenvolvimento nacional proposto pelos governos militares” (RODRIGUES, 2010, p.74).

1970-1980: “A partir da década de 1970 nas políticas em direção à universalização do sistema, em vez de conferir características do tipo “institucional-redistributivo”, acabaram por reforçar seu caráter meritocrático-particularista. Assim até as reformas ocorridas na década de 1980, o Welfare State brasileiro caracterizou-se pela centralização política e financeira no nível federal, fragmentação institucional, tecnocratismo, autofinanciamento, privatização e uso clientelístico das políticas sociais” (RODRIGUES, 2010, p.74).

1985-1988: Medeiros (2001) apresenta a estratégia reformista e descentralização governamental: surge programa emergencial suplementar no quesito alimentação reforma agrária, seguro-desemprego, grupos de trabalhos e comissões setoriais. No legislativo a descentralização governamental através da publicação da nova constituição em outubro de 1988, já contemplando as novas reformas sociais.

1987-1992: Medeiros (2001) diz que a base conservadora se mobiliza contra a estratégia reformista, visando o crescimento do assistencialismo e clientelismo, paralisando a estratégia reformista. (...) “este período é caracterizado por um vigoroso processo de desaparelhamento e fragmentação burocrática resultante de ataques à presença do estado na vida social” (MEDEIROS, 2001, p. 18). Medeiros (2001) ainda reforça que neste período o governo “lavou as mãos” para uma série de programas sociais que vinha administrando à mais de três décadas.

1992-2002: “Foi o impeachment de Fernando Collor, e 1992, e da implementação do real, em 1994, que começaram a despontar inovações positivas nas políticas sociais brasileiras, como a descentralização do processo decisório e a ampliação dos canais de participação social (pelos Conselhos Municipais, por exemplo) (...) com o fim da hiperinflação (...) passou a ser marcada pela redução do estatismo (...) apoio político aos pro-

## Educação Brasil

gramas de transferência de renda direta” (RODRIGUES, 2010, p.76).

2002-2010: Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), foi a partir do incremento do salário mínimo, como o de outros fatores, que o Brasil resultou a inflexão no índice de Gini (Medida de desigualdade), a partir de 2002, passando de 0,587 para 0.493, em julho de 2009, o menor registrado no país até o momento da pesquisa (Rodrigues, 2010).

“Na era Lula, as políticas do estado do bem-estar ganham novo alento. A novidade principal está na experimentação de novos modos de interação entre as políticas sociais e as políticas econômicas, em um modelo de “crescimento redistributivo” KERSTENETZKY (2012, p.253)

Em suma, foi visto a importância em gerir as políticas públicas sociais, tornando-as eficazes, sempre em busca de ações que sejam mais abrangentes, universais, e com o cuidado com o Estado de Bem-Estar Social, resultando no combate às desigualdades, fazendo valer a democracia.

### **Estado de bem-estar social no Brasil e as políticas públicas de educação profissional**

Tendo em vista todas as revisões de literatura já apresentadas neste trabalho, foi observado que as políticas públicas sociais são de fundamental importância para que tenhamos um melhor equilíbrio social, possibilitado garantias mínimas necessárias para que a sociedade esteja em uma perspectiva de igualdade.

Quando entramos na área de qualificação profissional, foram identificados nos recortes do evolutivo histórico das políticas públicas sociais, que a educação e a necessidade de qualificação profissional começa a tomar forma a partir da era Vargas (1930-1943), que segundo RODRIGUES (2010, p.72). “É precisamente nesse contexto político que o Estado Novo (do presidente Getúlio Vargas) realiza a passagem de uma sociedade de base agrária para uma sociedade urbano-industrial.

Ainda analisando os recortes do evolutivo histórico, o Estado de Bem-Estar Social, por se tratar de sua aplicabilidade em uma sociedade urbano-industrial, ocorre a ampliação de discussões quanto a qualificação profissional e com relação a educação como um todo. Segundo RUBEGA (2000, p.7):

“Em 1930 foi criado o Conselho Nacional de Educação, que efetuou, nesse ano, uma reforma educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, e que prevaleceu até 1942, ano em que começaram a ser aprovadas as “Leis Orgânicas do Ensino”, sob comando do Ministro Gustavo Capanema”.

Nesta perspectiva, para que tenhamos caminhos mais acessíveis no sentido de que todos tenham uma qualificação profissional de qualidade, serão necessárias políticas públicas adequadas, colaborando com uma formação que atenta a real necessidade de mercado de trabalho, somando as necessidades de uma sociedade global capitalista.

### **Políticas públicas em educação profissional no Brasil**

#### **Uma breve retrospectiva histórica da educação profissional**

O homem participa de ações na educação profissional desde os tempos mais antigos, quando as trocas de saberes ocorriam por meio da observação e na repetição de práticas. Ocorriam de geração a geração a “transferência” de saberes, colaborando com a confecção de instrumentos de caça entre outras atividades que colaboravam com as boas práticas e funcionalidade de uma sociedade.

Em uma revisão de literatura realizada para entender onde realmente o termo “educação profissional” surgiu, utilizamos alguns autores, que organizaram trabalhos relacionados ao tema, como: Vieira e Souza Junior (2016); Rubega (2000); entre outros.

A educação profissional iniciou a sua consolidação segundo VIANA E SOUZA JUNIOR (2016, p. 153) “em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, que marca a transição para novos processos de manufatura, passando da produção artesanal para a produção por máquinas”.

A partir da revolução ocorrida na Inglaterra, passam a ser utilizados equipamentos mais modernos para a época, como os grandes teares e as máquinas a vapor, revigorando a produção e transformação de bens, resultando em uma maior rapidez, necessitando um transporte mais eficaz, sendo mais rápido, porém com um custo mais baixo que os anteriores (Viana e Souza Junior, 2016).

Com todas as grandiosas mudanças citadas, houve a necessidade de difusão das técnicas, permitindo que novas gerações consigam dar continuidade e aperfeiçoem os ofícios criados. Não existindo mais a possibilidade da aprendizagem ocorrer por ensaio e erro, a partir daí, se tornou preciso que os trabalhadores tivessem um conhecimento mais técnico, dominado o seu ofício (Viana & Souza Junior, 2016).

No início da colonização, a exemplo do que ocorria na Europa, os portugueses introduziram no Brasil as corporações de ofício. As profissões manuais passaram a ser ensinadas pelos mestres de ofício aos jovens aprendizes, em suas próprias tendas de trabalho. O controle das corporações era exercido pelas câmaras municipais, que regulavam os salários e nomeavam os mestres encarregados de transmitir os conhecimentos técnicos. Essas organizações monopolizavam os conhecimentos técnicos indispensáveis à

## Educação Brasil

exploração das manufaturas, sob a alegação de liberdade do exercício profissional. Essa situação durou até a promulgação da primeira Constituição do Império, outorgada por D. Pedro I em 1824, que aboliu as corporações de ofício. Com esse gesto, D. Pedro dissolvia o único reduto onde eram ensinados os ofícios. A Província de São Paulo, único lugar onde as corporações estavam bem organizadas, se viu sem uma instituição, ou lei, que as substituísse de pronto. (RUBEGA, 2000, p.2)

Sendo assim, por meio da revisão de literatura com relação ao período colonial, passaremos a entender no próximo capítulo como as políticas públicas de educação profissional foram trabalhadas no Brasil, e de que maneira foram tratadas até os dias atuais.

### **Aspectos históricos da educação profissional no Brasil**

Apresentamos recortes históricos divididos em quatro períodos de tempo, em titulados como “reformas” da educação, e evidenciados os acontecimentos no ensino profissional, juntamente com os marcos políticos históricos mais relevantes.

Na década de 1930, Anísio Teixeira e Joaquim Farias Góes Filho foram as primeiras vozes que defenderam a necessidade de equivalência entre os cursos técnicos e o ensino de segundo grau regular, alegando que o ensino secundário era totalmente propedêutico, tendo por única finalidade a preparação para o ingresso nas escolas de nível superior (Rubega, 2000).

Em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação, ocorreu a 1ª Reforma da Educação no Brasil, promovida pelo Ministro Francisco Campos. Em 1942, para atender à grande expansão da industrialização, começaram a ser aprovadas as Leis Orgânicas do Ensino Profissional, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, surgindo assim três modalidades de ensino profissional: industrial, comercial e agrícola (Rubega, 2000).

A partir de 1942, a Reforma Capanema, pelo Decreto-lei n.º 4.422 (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 157; Apud Brasil, 1942), remodelou o ensino no país. “Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior” (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 157; Apud Escott e Moraes, 2012, p. 1495).

Em 1942, também, surgiu o chamado Sistema S4, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Em 1943, foi criada a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial. Em 1946, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da In-

dústria (Sesi), impulsionando o atendimento em educação profissional. (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 157)

A plena equivalência entre cursos do mesmo nível, que eliminava a necessidade de provas de competência, só aconteceria em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal Nº 4.024/61, de autoria do educador Anísio Teixeira. A primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico.

“[...] reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (Kuenzer, 2007, p. 29; Apud VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 157).

Em 1972, com a Lei Nº 5.692 / 72 tornou compulsória a profissionalização no segundo grau (3ª Reforma da Educação Profissional) gerando muitos problemas e dificuldades (falta de oficinas e laboratórios devidamente aparelhados e equipados), abrindo uma série de debates, que foram concluídos em 1982, com os efeitos da Lei Nº 7.044 / 82, que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau (Rubega, 2000).

A segunda crise do petróleo acaba refletindo fortemente na economia brasileira, que passa a sofrer declínio, tendo que utilizar suas reservas cambiais e, em seguida, empréstimos internacionais para equilibrar sua balança comercial deficitária. A forte crise econômica que se abateu sobre os países desenvolvidos na segunda metade da década de 1970 fez surgir um novo modelo de produção que derrubou as concepções tayloristas e fordistas. Nos anos 1980 a emergência de um novo padrão tecnológico associado à microeletrônica e as novas formas de produção desenvolvidas no Japão deram lugar a um novo modelo de produção: o toyotismo. (Rubega, 2000).

A globalização forçou uma alteração no perfil do profissional para cumprir as novas exigências do mundo do trabalho. Para competir nesse novo mercado é necessário adaptar-se às novas formas de produção e possuir as competências necessárias para as novas atividades produtivas. As reformas educacionais implantadas no Brasil na década de 1990 foram motivadas pelas inovações tecnológicas e baseadas no **modelo de competências e habilidades**. Tais reformas trouxeram mudanças que repercutiram na estrutura e gestão da educação profissional (Rubega, 2000).

VIEIRA e SOUZA JUNIOR, (2016, p. 158) apresenta que “em Em 1990, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae)”, um marco para a época.

## Educação Brasil

E com a Lei Nº 9.394 / 1996 (segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), “, foi retirado o caráter assistencialista dado até aquela data à educação profissional, tornando-a um mecanismo de favorecimento à inclusão social e certificação profissional (BRASIL, 1996, Apud VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 158-159).

A 4ª Reforma da Educação Profissional foi introduzida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “e trouxe profundas mudanças à organização da Educação Profissional. Pela primeira vez, desde a equiparação do ensino industrial à educação geral em 1961, a Educação Profissional surge separada da Educação Básica” (RUBEGA, 2000, p. 13).

A regulamentação do Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica, da Lei Nº 9.394 de 1996, é feita por meio do Decreto Nº 2.208 de 1997 e da Resolução da Câmara de Educação Básica Nº 4, de dezembro de 1999, a qual “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”. A nova definição da Educação Profissional previa os seguintes níveis, por meio do Artigo 3º: - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia; - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (RUBEGA, 2000, p. 13).

Em educação profissional e tecnológica, por meio do Decreto Nº 5.622 / 2005, deu início a educação a distância, como uma (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 159; Apud Brasil, 2005)

“metodologia diferenciada que, acompanhada dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, possibilita a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. Seu emprego está previsto na educação profissional (art. 2º, inciso IV), abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior”.

No período entre 2003 e 2010, foi promulgada uma nova legislação para a regulamentação da educação profissional, o Decreto Nº 5154 / 2004 que incluiu as alterações da educação profissional já existentes na modalidade integrada, podendo a partir daí que o ensino médio possa ser cursado simultaneamente, existindo equivalência da habilitação técnica com o ensino médio (Rubega, 2000).

Desta maneira, com a apresentação de vários momentos da história, com destaque para a educação profissional, foi observado que as políticas públicas de



educação profissional foram atualizadas conforme as necessidades tecnológicas, de transformação de bens e serviços, sempre com um viés a proporcionar uma educação mais eficaz para as demandas do mercado de trabalho.

Apesar dos números ascendentes da maioria dos indicadores educacionais, a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2008 ainda revelava que aproximadamente um a cada dois jovens de 15 a 17 anos (idade adequada para cursar o ensino médio) já tinha completado o ensino fundamental, e que apenas 14 a cada 100 jovens de 18 a 24 anos frequentavam algum tipo de educação superior<sup>40</sup>. Mesmo assim, o simples fato de colocar nas salas de aula quase que a totalidade das crianças de 7 a 14 anos ensejou, a partir de meados dos anos 1990, mudanças bastante perceptíveis na composição da força de trabalho brasileira, ao se tomar o número de anos de escolaridade como parâmetro (RUBEGA, 2000, p. 15).

No período de 2000 a 2010, o governo elegeu o ensino técnico e curso rápidos de qualificação profissional como a política pública que irá contribuir em curto e médio prazo com a diminuição da escassez de mão de obra qualificada no país, motivo este que é preocupação de muitos empresários e estudiosos do mercado de trabalho brasileiro. Porém, mesmo com a crescente da educação profissional no Brasil, o país não conseguiu tornar atrativa e compensadora para os jovens, pois as matrículas dessa modalidade correspondiam a somente 13,6% das matrículas realizadas no ensino médio (IBID) (Rubega, 2000).

### **Considerações finais**

Ao longo deste trabalho pode-se observar que a educação profissional é uma importante política pública social, que visa proporcionar uma sociedade com maior autonomia para o seu próprio desenvolvimento, colaborando assim com a equidade social e com desenvolvimento econômico de um país.

Foi visto também que não basta dar acesso a uma educação de qualidade, se não houver o combate à desigualdade social, dando condições para que todos tenham o mínimo necessário para frequentar e concluir a escolaridade. São necessários investimentos conjuntamente com programas sociais, por meio de políticas públicas sociais de habitação, infraestrutura, segurança, emprego, entre outras.

O indivíduo se constitui como ser humano à medida que produz continuamente a sua própria existência, adaptando e ajustando a natureza às suas necessidades. A ação sobre a natureza que a transforma é uma ação guiada por objetivos, e é a consciência crítica desses objetivos que deve orientar a educação profissional. (Gramsci, 1991; Apud RUBEGA, 2000, p. 17).

A educação, em todas as modalidades existentes no Brasil, será de qualidade, a partir da existência de políticas públicas sociais que permitam não apenas o ingresso da sociedade as vagas para a qualificação, mas também que possibilite, em um programa de educação de qualidade, o despertar da motivação para a educação continuada, colaborando com a pesquisa, com o desenvolvimento de tecnologias, estando pautados em princípios de sustentabilidade.

### Referências bibliográficas

ARRETCHE, M.T.S. *Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas*. **Boletim Informativo e Bibliográfico em Ciências Sociais**. v. 39, p.3-40, 1995.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DI GIOVANNI, G. **Sistemas de proteção social; uma introdução conceitual**. In: OLIVEIRA, M.A. (Org.), *Reforma do Estado & Políticas de Emprego no Brasil*. Campinas: Instituto de Economia, UNICAMP, 1998. Disponível em: <http://geradigiovanni.blogspot.com.br/2008/08/sistema-de-proteo-social.html>. Acesso em: 01 de julho de 2016.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. *As três economias políticas do Welfare State*. **Lua Nova**, n. 24, pp.85-116, set./1991.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MEDEIROS, Marcelo. *A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990*. Brasília: **Ipea**, 2001.

RODRIGUES, M.A. **Políticas Públicas**. (Coleção Folha Explica). São Paulo: Publifolha Editora, 2010.

RUBEGA, Cristina C. **A reforma da educação profissional de nível médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectivas de uma profissão**. Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese de Doutorado) <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000197608>

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

VIANA, A.L.D., LEVCOVITZ, E. *Proteção social: introduzindo o debate*. In: VIANA, A.L.D., ELIAS, P.E.M., IBÁÑEZ, N. **Proteção social: dilemas e desafios**. São Paulo: Hucitec, 2005. p.15-57.

VIEIRA, A. M. D. P., SOUZA JUNIOR, A. *A Educação Profissional no Brasil*. *Revista Interações*. NO. 40, p. 152-169, 2016.

## O VELHO E O NOVO NA EDUCAÇÃO: DOS ENTRAVES IDEOLÓGICOS ÀS POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS

*Rachel de Oliveira Carvalho*

### **Introdução**

De acordo com suas necessidades, os homens produzem seus modos de vida, desde o princípio da humanidade, na sua relação com a natureza e com os condicionantes sociais e culturais, transformando e sendo transformado. Para Marx e Engels (1986, p. 36),

A produção das ideias, de representações da consciência, está de início diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material [...] os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos [...]. A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo de vida real.

Sendo assim, Duarte afirma que para constituir-se humano, é necessária a apropriação da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade por cada pessoa. Para o autor (2013, p.65),

[...] essas duas coisas não se separam. A apropriação da riqueza material exige conhecimentos e a apropriação de conhecimentos ocorre sempre em determinadas circunstâncias materiais, a começar da materialidade do corpo humano.

Ainda segundo Duarte (2013, p.66),

Os produtos do trabalho humano, seja ele material ou não, carregam atividade em estado latente. Isso remete à discussão sobre o processo de apropriação, pois ele é a transformação dessa atividade que está em potência no objeto, em atividade efetiva do sujeito. Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. A atividade que está em estado latente no objeto volta à vida na forma de atividade do sujeito.

É sabido que, devido à capacidade humana de objetivação e apropriação de bens materiais e imateriais, ao longo da história passamos por várias mudanças de paradigmas ao longo da história. Ultimamente, após termos saído da chamada era industrial, adentramos na era da informação. Todavia, ainda sem termos atingido

maturidade plena para assimilar todas as possibilidades que um conhecimento ampliado sobre a realidade poderia nos oportunizar.

São inúmeros os artefatos que surgem a todo o momento, para a realização das mais simples até as mais complexas tarefas, o que vem provocando mudanças profundas no modo de ser e estar no mundo. Com isso, nos diferentes campos da atividade humana, passa-se a exigir uma nova postura dos cidadãos, tanto na sociedade como na escola.

Hoje, para sobreviver aos ditames da era da informação, os indivíduos precisam ter domínio de habilidades cognitivas complexas, ser capazes de viver no mundo da imagem e da informação autonomamente e construir continuamente múltiplos conhecimentos em rede.

Para avaliarmos a proporção do uso das novas tecnologias pelos indivíduos, tanto nos domicílios quanto na escola, vamos levar em consideração a Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC DOMICÍLIOS- 2017) e a Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas brasileiras (TIC EDUCAÇÃO-2017), do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

Num primeiro momento, analisando o uso das TICs por região (área urbana), e em seguida, considerando o acesso à internet, podemos estabelecer algumas reflexões sobre o uso das TICs nos domicílios.

Para uma maior compreensão da análise, segundo a pesquisa, as TICs compreendem a televisão, o rádio, o telefone celular, o telefone fixo, computador de mesa, antena parabólica, console de jogo, TV por assinatura, computador portátil e tablet.

Nos domicílios da região Norte, 92% possui televisão, 48% possui rádio, 88% possui telefone celular, 10% possui telefone fixo, 10% possui computador de mesa, 43% possui antena parabólica, 10% possui console de jogo, 18% possui TV por assinatura, 18% possui computador portátil, e 10% possui tablet.

Nos domicílios da região Nordeste, 96% possui televisão, 61% possui rádio, 88% possui telefone celular, 11% possui telefone fixo, 13% possui computador de mesa, 46% possui antena parabólica, 8% possui console de jogo, 14% possui TV por assinatura, 20% possui computador portátil, e 12% possui tablet.

Nos domicílios da região Sudeste, 97% possui televisão, 66% possui rádio, 94% possui telefone celular, 42% possui telefone fixo, 30% possui computador de mesa, 24% possui antena parabólica, 23% possui console de jogo, 40% possui TV por assinatura, 36% possui computador portátil, e 21% possui tablet.

Nos domicílios da região Sul, 97% possui televisão, 74% possui rádio, 95% possui telefone celular, 33% possui telefone fixo, 23% possui computador de mesa,

28% possui antena parabólica, 19% possui console de jogo, 30% possui TV por assinatura, 33% possui computador portátil, e 16% possui tablet.

Nos domicílios da região Centro-Oeste, 95% possui televisão, 55% possui rádio, 95% possui telefone celular, 25% possui telefone fixo, 27% possui computador de mesa, 35% possui antena parabólica, 14% possui console de jogo, 25% possui TV por assinatura, 31% possui computador portátil, e 15% possui tablet.

Considerando os domicílios que possuem internet por região, no Norte 48% alegam que possuem e 52% que não possuem acesso. No Nordeste 49% alegam que possuem e 51% que não possuem acesso. No Sudeste 69% alegam que possuem e 31% que não possuem acesso. No Sul 60% alegam que possuem e 40% que não possuem acesso. No Centro-Oeste 68% alegam que possuem e 32% que não possuem acesso.

Diante do exposto, podemos perceber que a televisão, o telefone celular e o rádio respectivamente, são os artefatos mais usados nos domicílios em todas as regiões. E, embora de fabricação mais recente, o celular já abrange um uso quase que proporcional ao da televisão, que já possui, em sua maioria, o potencial de um computador. Menos de 30% possui computador de mesa em todas as regiões e menos de 33% possuem computador portátil, o que representa um número mais restrito destes artefatos.

Podemos inferir que, quer seja devido ao preço elevado dos tablets e por ter o computador de mesa que ficar fixo em um local, estes possam estar em desuso nos domicílios. Parece-nos que a mobilidade é uma característica importante para o uso das TICs. Quanto ao acesso à internet, a maioria das regiões possuem 60% ou mais de conexão e os estados do Norte e Nordeste possuem um menor número de casas conectadas, não atingindo 50% da população.

Com as transformações advindas das mais avançadas tecnologias na sociedade como um todo e de seu uso para fins variados com resultados qualitativos, poder-se-ia inferir que não seria diferente com a escola.

Num segundo momento então, observando a Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas brasileiras (TIC EDUCAÇÃO-2017), podemos notar como se dá o acesso às TICs nas escolas, por proporção de computadores de mesa instalados por local da escola e pelo acesso à internet sem fio.

Sobre o total de escolas urbanas analisadas no ano de 2017 (considerando para cada item somente a resposta sim), haviam computadores de mesa instalados em diferentes locais das escolas, sendo 61% no laboratório de informática, 32% na biblioteca ou sala de estudos, 3% na sala de aula, 55% na sala dos professores ou de reunião e 84% na sala do Coordenador Pedagógico ou do Diretor.

Diante desta amostra, percebemos que, embora pareça bastante universalizado o uso das TICs, na escola ainda existe um grande hiato no acesso aos aparatos

tecnológicos, bem como um uso efetivo dos mesmos na prática pedagógica cotidiana. Como se pode observar, nas salas de aula pesquisadas apenas 3% possuem computadores e as salas da Direção ou Coordenador Pedagógico apresentam porcentagem maior até mesmo que os laboratórios de informática, 84% para 61% respectivamente. Com isso, podemos considerar o quanto ainda é baixo nas escolas brasileiras o uso das novas tecnologias com fins de aprendizagem.

Com relação às escolas urbanas com acesso à internet sem fio, do total analisado, possuem acesso 84% das escolas da região Norte, 90% das escolas da região Nordeste, 92% das escolas da região Sudeste, 96% das escolas da região Sul e 99% das escolas da região Centro-oeste.

Por diversos motivos a democratização das TICs na escola pode estar sendo prejudicada. Talvez, esteja relacionado à diversidade de realidades das escolas (localização, estrutura física, logística, Projeto Político Pedagógico), à multiplicidade de aplicativos e métodos ou mesmo por falta destes. Devemos levar em conta também a escassez de recursos para aquisição de novos e mais modernos aparelhos bem como para manutenção dos equipamentos, o alto custo de conexão à internet e a falta de conhecimento técnico por parte da totalidade de professores para trabalhar com os alunos. É importante salientar, de igual forma, que a falta de políticas públicas mais eficientes e o cumprimento da Lei nº 4734 de 04 de janeiro de 2008, que proíbe o uso de equipamentos eletrônicos na sala de aula, podem dificultar ainda mais a acessibilidade destes artefatos na sala de aula, uma vez que conforme análise, o telefone celular esteja ao alcance de uma grande maioria.

Evidencia-se, após análise dos dados, que a transição para a chamada era da informação - ainda que parcialmente democratizada nos domicílios - não acontece de forma concomitante e com a mesma velocidade, no interior das escolas urbanas. Lugar esse que representa o *locus* da construção de saberes e da difusão de informação. Podemos notar quão impressionante tem sido a velocidade com que avançamos como ciência e tecnologia nos últimos anos, em contraposição à longa trajetória da educação no que tange à inovação e garantia/ampliação de direitos.

Parece-nos que, em vez de acompanharmos a evolução tecnológica, com vistas a uma democracia menos tímida e mais inclusiva diante das mediações das TICs, nos aprofundamos ainda mais nas contradições do sistema capitalista, evidenciando a dualidade estrutural existente na sociedade e as suas contradições.

Neste sentido, a tecnologia pode tanto colaborar com a emancipação social dos indivíduos, como pode também corroborar com o processo de manutenção das desigualdades quando reforça na sociedade dois blocos distintos: os que a ela têm acesso e os que estão alijados desses recursos e modos de vida nos lugares que transita, seja no próprio domicílio ou na escola. Deste modo, os dados analisados neste trabalho denotam um importante ponto de partida para nos situarmos frente aos

desafios atuais e delinear as possíveis subjetividades para a formação de cidadãos preparados para este tempo.

Dos entraves ideológicos

De acordo com Frigotto (2008, p. 49-50), as formas históricas que as relações de classe vem assumindo, nos diferentes modos de produção, seja tribal antigo, medieval feudal ou capitalista são diversas, porém todas marcadas por formas de dominação. Para o autor,

O capitalismo, não importa aqui a sua real diferenciação em sociedades diversas, é hoje o modo de produção social da existência dominante. Trata-se de uma sociedade cindida em classes sociais que sob a igualdade legal e formal, esconde os mecanismos que produzem a exclusão, alienação e desigualdade.

Notamos que se constituiu, historicamente na sociedade, uma dualidade estrutural, fruto das relações capitalistas. Assim, sedimentaram-se as estruturas sócio-econômicas, ético-políticas e educacionais em categorias que separam o *homo sapiens* e o *homo faber*, o trabalho manual e o trabalho intelectual, a burguesia e o proletariado, a subjetividade e a objetividade, esquerda e direita, entre outras.

Os avanços são constantes e inevitáveis, mais ainda numa sociedade capitalista como a nossa, que se reinventa a todo custo a fim de garantir a permanência da burguesia no poder e a centralidade do capital nas relações sociais.

Vieira Pinto (2005, p.41) sinaliza que, de acordo com a ideologia burguesa, *“Está suposto implicitamente que tudo se passará dentro das estruturas vigentes, as quais sairão sempre reforçadas de cada miraculoso progresso alcançado.”* E, para garantir que isto ocorra, segundo Freire (1996, p. 22) nos adverte que, *do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.* Reforçando as ideias acima, Frigotto (2008, p. 52) afirma que

A concepção mais generalizada de realidade e de conhecimento que expressa as formas dominantes de relações sociais é fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. Reduz a concepção de história, realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como os interesses universal e eternamente válidos para todos.

Importa-nos, entretanto, refletir que na luta de classes se constrói e se desconstrói preconceitos, ideias e determinismos, possibilitando outro futuro. As relações humanas são suplementares, portanto a tendência à polarização não traz benefícios para todas as partes. Para que seja possível modificar as estruturas que formam



as desigualdades em sua base, é necessário distinguir as mudanças e ir além, mesmo que em tempos de escamoteada dominação. Para Frigotto (2009, p. 78),

No processo de luta contra-hegemônica, o ponto crucial que nos desafia, na teoria e na práxis, é o de distinguir as mudanças que concorrem para alterar estruturalmente as relações sociais capitalistas daquelas que as alteram para conservar.

Quanto a isso, Freire (1996) nos alerta que existem saberes fundantes da prática educativa dos quais não podemos abrir mão. Saberes esses relativos à democracia, à criticidade, à liberdade e à justiça, inerentes à uma prática progressista e que independem de vieses políticos ou ideológicos. Em oposição à esta visão, seria concordar com o autoritarismo, a licenciabilidade, o fatalismo que não caracterizam a ética universal do ser humano.

Ainda falando sobre ideologia, para Vieira Pinto (2005), existem várias acepções do termo tecnologia, no entanto, aponta quatro significados centrais, os quais incorporam as diversas concepções: a) tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da tecnologia.

A tecnologia, deste modo, pode ser entendida pelo senso comum como a própria técnica ou um conjunto de técnicas. Compreendendo a técnica, então, como ferramenta e não um fim em si mesma, esta não é boa nem má. É o uso que fazemos dela, independente do contexto histórico, é que dá o tom de sua importância, que não deve ser maior que aquele que foi capaz de criá-la. Pode ser também vista como a única possibilidade de transformação radical da sociedade, salvando-a das suas contradições. De acordo com Freire (1996, p. 37), *divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado*. Neste sentido, esta também sendo fetichizada pelo capital, pode configurar-se uma nova ideologia.

Vieira Pinto (2005, p. 39) nos adverte quanto ao tecnocentrismo:

Toda época, na palavra de seus ideólogos, julga-se privilegiada, vê-se como o término de um processo de conquistas materiais e culturais que com ela se encerram. A falta de visão histórica, notada na expressão dos contemporâneos, supõe a ausência do dia seguinte, a sacralização do presente imobilizado, o desejo de esconjurar as transformações perturbadoras do estado existente.

No entanto, Vieira Pinto (2005, p. 220) considera ser, a tecnologia como epistemologia da técnica, a concepção que capta a real essência do termo.

## Educação Brasil

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia.

Longe de querer esgotar os conceitos, devido aos limites deste artigo, mas de trazê-los para a discussão, o intuito é de preparar um arcabouço teórico que nos instigue à transposição das subjetividades progressistas que visam os interesses do humano para o plano da práxis. Seja em nosso campo de atuação, na sociedade brasileira ou mesmo a nível planetário. Refletir sobre tais questões traz contribuições reais, permitindo um olhar crítico sobre a realidade atual e nos conduzindo a uma compreensão da tecnologia como *logos* da técnica e sua relação com a educação.

### Das possibilidades tecnológicas

Perante as mudanças que se nos impõe cada vez mais enfáticas no que tange às TICs, é urgente repensar o papel da escola diante de tais desafios. Enxergar a realidade sob essas diferentes óticas, porém não de maneira dicotômica, característica da nossa sociedade dual, é imprescindível. Segundo Gramsci (1978, p. 13),

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

O homem é moderno para cada tempo histórico vivido, todavia sempre procura meios de superar-se. Para Freire, (1996, p.31) *ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã*. Sendo assim, importa que este esteja aberto para o conhecimento existente e disposto a produzir novos conhecimentos que atendam às novas demandas.

Freire (1996, p. 39) também nos convida a refletir que *o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo*. Quanto ao papel da escola, Saviani (2015) defende a socialização do conhecimento que representa o patrimônio cultural da humanidade. Segundo Saviani (2015, p.287), o trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente,

em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Portanto, assegurar uma formação qualitativamente humana, relaciona-se intrinsecamente com um ensino para a contemporaneidade.

Para Silva (2013, p. 840-841),

É importante mencionar que o poder, na nossa sociedade, passa, em muito, pelo “poder tecnológico” ou pelo “poder dos experts do sistema técnico”, ou seja, a tecnologia coloca à disposição das pessoas um enorme poder. Esse é mais um elemento que remete à necessidade de uma contínua e séria reflexão sobre o fenômeno tecnológico, algo que não mais se concentre sobre aquilo que a tecnologia pode “fazer”. Trata-se de uma responsabilidade para com as novas gerações, principalmente caso se leve em consideração o fato de que muitos não compreendem o que é a tecnologia e qual o lugar que ela deve ocupar na vida dos seres humanos.

Para dirimir a fragmentação a que estamos submetidos nas diferentes esferas da sociedade e, inclusive, no tangente ao conhecimento, Frigotto (2008, p. 43-44) nos dá pistas para uma compreensão mais abrangente da realidade, através da interdisciplinaridade. Segundo o autor,

A **necessidade** da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza **intersubjetiva** de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitá-lo de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

Cabe-nos refletir até que ponto a escola tem assumido o papel de formadora de cidadãos críticos, conscientes e solidários numa sociedade altamente capitalista e tecnológica. Em que proporção uma mudança de paradigma representa verdadeiramente uma cisão com as estruturas de poder que tentam impedir a formação do pensamento crítico em diversas frentes, inclusive a educação, ou apenas evidencia uma continuidade/aprofundamento do conservadorismo nas questões sócio-econômicas, educacionais e ético/políticas. E, principalmente, de que forma a escola pode se instrumentalizar coletivamente, a fim de contribuir de forma efetiva e eficaz na formação integral de todos os envolvidos no processo. Para Hobsbawm (1992, p.269-270),

Mais cedo ou mais tarde exigirão a ação sistemática e planejada nacional e internacio-

nalmente e uma investida contra as fortalezas centrais da economia de mercado e consumo. Exigirão não apenas uma sociedade melhor que a do passado, mas como sempre sustentaram os socialistas, um tipo diferente de sociedade. Uma sociedade que não apenas é capaz de salvar a humanidade de um sistema produtivo que escapou ao controle, mas uma sociedade em que as pessoas possam viver vidas dignas de seres humanos: não apenas no conforto, mas juntos e com dignidade. É por isso que o socialismo ainda tem um programa 150 anos após o manifesto de Marx e Engels.

Eis o grande desafio para a escola e para os professores na atualidade. A estrutura educacional nos moldes como a conhecemos, parece não dar conta didática e metodologicamente das especificidades do aluno e do profissional de hoje. Absorver do novo trazido pela ciência e pela técnica, fazendo uma apropriação responsável de suas possibilidades, estaremos colaborando para que a tecnologia não seja cooptado à serviço estrito do capital, mantendo assim sua perpetuação. E estaremos dando direito aos nossos alunos, como nos diz Freire (1996) da oportunidade de ser mais. Há hoje diversas metodologias de trabalho que possibilitam a integração das TICs na escola, e o objetivo aqui não é de explicitar cada uma delas ou legitimar sua validade. No entanto, seja por meio das metodologias ativas: ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas ou qualquer outra metodologia escolhida, as subjetividades em torno de qualquer delas precisam ser pensadas de modo a atender as demandas urgentes de humanização.

As ferramentas tecnológicas disponíveis, produzidas historicamente pelos homens, sendo sempre ressignificadas em novas objetivações, poderão nos conduzir à outra realidade. Não àquela que visa a simples troca de lugar social, mas a uma posição onde a mais-valia, o lucro desenfreado, a exploração, a divisão de classes, a alienação, não mais permaneçam incólumes, mas sejam permanentemente revistos. E o ser humano, com todo o seu potencial criativo, ético e sustentável, possa usar a tecnologia como meio importante de continuar avançando, principalmente no que toca a prevalência da humanidade e sua potência, sobre qualquer forma de alienação ideológica.

### Considerações Finais

Remetendo ao título, à questão do “velho” e do “novo” na educação representa bem mais do que a aparente dualidade estrutural, em que um termo se sobrepõe ao outro, como tantas outras ambiguidades que estão postas não naturalmente, mas historicamente instaladas em nossa sociedade. No entanto, pode e deve ser visto como um imperativo, sob a perspectiva da totalidade, a pensarmos esses e outros conceitos de forma dialética e complementar, visto que a educação, assim como a vida cotidiana, é feita de idas e vindas, avanços e retrocessos. Nunca houve nem nunca existirá condição absolutamente favorável para as mudanças, principalmente dentro do sistema capitalista, marcado por dualismos insanáveis.

Para isto, há que se levar em conta que a escola, precisa ter clara a sua função de fornecer as novas bases para um ensino integral, de modo que não seja refém das TICs e das novas metodologias, reorganizando todo o seu trabalho unilateralmente sob esta ótica, tendo em vista todas as implicações por democratização destes artefatos e outras questões levantadas neste estudo.

É preciso, sobretudo, levar em conta toda uma trajetória de luta e conquistas por mudanças qualitativas na educação, tendo em vista que essa dimensão que se nos apresenta, é apenas mais um dos muitos direitos que precisam ser garantidos no interior da escola, para a construção do sujeito omnilateral.

O avanço desenfreado do capital pode custar o preço da própria humanidade. Distinguir pra qual lado o pêndulo das mudanças está se inclinando, se a favor da manutenção do *status quo*, ou se a favor de uma verdadeira transformação social, é de fundamental importância para entendermos o processo histórico e nos posicionarmos diante dos desafios que vem se repetindo, a cada época, porém com novas roupagens.

Vale ressaltar que é mesmo diante de situações adversas, de supressão de direitos, de governos marcados pelo medo e pela violência, conservadorismo, escolarização com fins estritamente ideológicos, mercadológicos e tecnicistas, destruição do meio ambiente, de imensa desigualdade social, que se faz necessário e urgente reconhecer as contradições do sistema para superá-las de modo inovador. As questões ideológicas não devem ser entrave para colocarmos todos os indivíduos em condições iguais de desenvolvimento, sem qualquer violação dos direitos garantidos pela legislação brasileira.

Portanto, abrir mão da unidimensionalidade, da fragmentação e da repetição acrítica de modelos que perpetuam a exclusão é criar possibilidades reais de intervenção e implementação dentro da escola, de uma pedagogia progressista. Sob a perspectiva unitária e tecnológica, urge contemplar todas as dimensões na formação do ser humano, dando-lhe subsídios para se inserir na sociedade como um dirigente de sua própria vida, que participa ética e criticamente das tomadas de decisão. Assim, perante os reveses inerentes ao velho sistema capitalista, que possa emergir o novo, por meio de uma práxis revolucionária, que lute para diminuição do atraso na educação e que a eleve ao ritmo do nosso tempo. Que, paralelamente às grandes modificações tecnológicas que marcam a vida do nosso país hoje, estejam os sujeitos emancipados, aptos a contribuir na construção de uma sociedade essencialmente humana e plural.

## Referências

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2017. Disponível em: <[http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_EDU](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU)> Acesso em 02 de janeiro de 2019.

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2017. Disponível em: <[http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_DOM](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM)> Acesso em 02 de janeiro de 2019.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, Salvador, v.5, n. 2, p. 59-72, dez.2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>> Acesso em 28 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>> Acesso em 26 de dezembro de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação política e as relações sociais capitalistas**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol.7, suppl.1, pp.67-82. ISSN 1981-7746. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>> Acesso em 26 de dezembro de 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSAWM, Eric. “Renascendo das cinzas.” In: BELECKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 255-271.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>> Acesso em 28 de abril de 2019.

SILVA, Gildemarks Costa e. **Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto**. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, v. 94, n. 238, p. 839–857, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>>. Acesso em 27 de dezembro de 2018.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

## O JOGO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ludmila Bianca Schulz de Souza*

### **Introdução**

Estamos vivenciando um período de crescentes transformações que, em grande parte, são conduzidas pelos avanços no campo tecnológico. O uso e a disseminação das tecnologias digitais, principalmente de computadores e internet, contribuiu para o desenvolvimento da ‘Sociedade da informação’ (CASTELLS, 2007), marcada pela intensa utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Essa crescente incorporação da tecnologia ao dia a dia dos indivíduos impulsiona novas práticas sociais, o que traz grandes desafios ao campo da educação. Nesse contexto, podemos perceber que a escola, ainda que de forma prudente, vem abrindo espaço para a inserção das TIC ao currículo (MERCADO; FIGUEIREDO, 2011), incluindo-se, nesse campo, o uso de jogos digitais como recurso didático, tendo em vista que podem favorecer aspectos como: a socialização, a colaboração, a interatividade e a (re)construção de conceitos e valores.

Diversos elementos educacionais podem ser agregados com a utilização de jogos, dentre os quais podemos citar: diversão, prazer, conhecimentos, habilidades e atitudes, o que aumenta a motivação dos estudantes (PIAGET, 1978; HUIZINGA, 2000). Para além destes elementos, os jogos, quando trabalhados de forma pedagógica no ambiente escolar, se vinculam a propostas educacionais que valorizam a autoaprendizagem e a aprendizagem colaborativa (SANTOS, 2006; MOITA, 2006). Adicionalmente, viabilizam a reorganização e reinvenção de metodologias, estimulando a dialética entre os saberes aprendidos na escola e no mundo social e aumentando a interação entre alunos e professores.

Atualmente, reconhece-se o fascínio que os aparatos tecnológicos exercem sobre as crianças e jovens (MATTAR, 2010) e, mesmo sendo reconhecidas as contribuições dos jogos nos processos educativos, são poucos os estudos que relacionam a utilização de jogos digitais no ambiente escolar, especialmente na educação infantil.

Este resultado nos leva a indagar o motivo pelo qual os professores, conhecedores de que as crianças, na atualidade, são frequentes usuárias das tecnologias digitais, se mostram resistentes / temerosos em relação ao uso dos jogos digitais como instrumento de aprendizagem. Estariam essas resistências relacionadas à difi-



culdade de planejar uma prática pedagógica capaz de articular a proposta do jogo com as intenções educacionais?

Estes questionamentos estimularam o desenvolvimento de um estudo com o objetivo de avaliar a aprendizagem de conceitos lógico-matemáticos, considerados básicos na aprendizagem de conteúdos escolares, a partir da utilização de um jogo digital com alunos da educação infantil. O jogo escolhido foi o ‘Zoombinis em o resgate na montanha’ e a sua utilização com as crianças foi orientada pela seguinte questão avaliativa: as atividades propostas no referido jogo possibilitam a compreensão de conceitos fundamentais ao desenvolvimento do raciocínio lógico, a saber: classificar, observar, sequenciar, comparar e hipotetizar?

### **Jogos digitais na educação**

O crescente acesso aos diferentes tipos de tecnologias digitais disponíveis vem mudando os contextos educacionais e o perfil do educando, proporcionando experiências de aprendizagem diversificadas, com enorme variedade de recursos, com diferentes sujeitos e em espaços-tempos que não seguem mais a rigidez que marca o âmbito escolar. A nova geração de crianças e jovens está acostumada à interatividade, à velocidade, a realizar diferentes atividades simultaneamente. Não estão acostumados à rigidez do pensamento linear, pois convivem intensamente com o mundo da internet, videogames e hiperlinks (PRENSKY, 2010). Dessa forma, a utilização do jogo digital, se bem planejada, pode promover significativas aprendizagens que aliam raciocínio, estratégia e reflexão de forma prazerosa e lúdica.

O jogo digital, na opinião de vários estudiosos, estimula o envolvimento ativo do sujeito, cabendo à educação aproveitá-lo em qualquer faixa etária. A interatividade presente nas tecnologias digitais atua como componente motivador, levando o sujeito a se manter conectado e, conseqüentemente, a buscar respostas para os desafios encontrados.

Segundo Lévy (1998), os jogos podem estimular a atenção, o autocontrole e a disciplina às regras, situando-os como ‘tecnologias intelectuais’ que facilitam a construção / reorganização de funções cognitivas como a memória, a atenção, a criatividade e a imaginação. Considera o computador uma ‘tecnologia intelectual’ que, hoje, marca a cultura e as formas de construção de conhecimento. Ao integrar diversos sujeitos, computador e internet, se tornam responsáveis pelo fenômeno da ‘inteligência coletiva’ que impacta a inteligência do sujeito. O pensamento se estabelece em uma rede onde ocorrem interconexões tão dinâmicas que transformam as representações dos sujeitos sobre o seu mundo. O conhecimento deixa de ser uma estrutura estática, podendo ser representado de forma dinâmica em um mundo virtual.

Ao estudar o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos educacionais, Prensky (2010) cunhou dois conceitos: 'imigrante' e 'nativo digital'. O primeiro, se aplica ao sujeito com vivência marcante em uma cultura analógica, tendente a usar raciocínios lineares; o segundo, integrado ao mundo tecnológico, opera em ritmo acelerado, usando procedimentos aleatórios e digitais. Os nativos digitais vivem intensamente o contato com videogames, computadores, internet, telefones celulares, redes sociais e todas as outras ferramentas da era digital. São ávidos de novidades tecnológicas, dominando-as rapidamente. Este autor salienta que, para este grupo, a aprendizagem deveria ser interessante e divertida, o que significa reelaboração das metodologias de ensino, abrindo-se espaço para os jogos digitais.

Gee (apud BOMFOCO, 2012), pesquisando sobre a relação jogos digitais-aprendizagem, verificou que mesmo os que não trazem conteúdos pedagógicos de forma explícita, têm o potencial de desenvolver diversas aprendizagens fundamentais à vida na sociedade contemporânea. Para ele, a aprendizagem presente nos jogos digitais (fundamentada na intuição) se ajusta melhor ao mundo atual. Salienta que as simulações vivenciadas nos jogos permitem a testagem mental de ações antes de serem realizadas concretamente, além de possibilitar a interpretação de diferentes papéis, ou seja, levam o 'jogador' a assumir uma identidade diferente daquela que marca a sua personalidade.

No Brasil, cabe dar destaque aos estudos de Alves (2007) que analisam o espaço, cada vez maior, ocupado pelos games na sociedade contemporânea. Ressalta que a expansão contínua dos games tem levado os educadores a investirem em pesquisas acadêmicas sobre a prática e a preparação de profissionais para a utilização de games. Para ela, quando os alunos jogam, buscam pensar sobre os objetivos a serem traçados, além de criarem estratégias para ultrapassar os obstáculos que surgem em cada jogada. Chama a atenção para o fato de que os jogos inseridos em aparelhos celulares constituem fonte de estimulação para a interação com jogos mais complexos, presentes em computadores e videogames.

### **Os conceitos lógico-matemáticos do jogo digital e sua relação com a perspectiva piagetiana de aprendizagem.**

O jogo 'Zoombinis em o resgate na montanha', escolhido para este estudo, é um software criado por dois pesquisadores (Scot Osterweil e Chris Hancock) da empresa americana Technical Education Research Centers (TERC - Cambridge, Massachusetts), reconhecido centro de pesquisa e desenvolvimento na área da educação, interessado no ensino-aprendizagem da matemática e das ciências. Fundada em 1965, o TERC se volta para os seguintes aspectos: criação de currículos inovado-

res; estímulo ao desenvolvimento do professor; pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem; e desenvolvimento de ferramentas tecnológicas.

O objetivo do jogo é explorar e desenvolver conceitos lógico-matemáticos por meio de uma proposta de aventura. Parte do princípio de que o raciocínio, o discernimento e a clareza da percepção são elementos importantes na aprendizagem. Tem como propósito permitir à criança escolher o foco de sua atenção, a dificuldade do desafio e as suas próprias estratégias ao enfrentar as situações propostas. Segundo o manual do usuário do jogo, algumas crianças podem apresentar dificuldades na resolução dos desafios; no entanto, a ideia é transformar o desafio em inspiração para o raciocínio lógico e estímulo ao enfrentamento dos problemas. As crianças exploram sua criatividade por meio de cuidadosas tentativas, descobrindo as regras e a lógica do jogo no decorrer do processo.

O jogo, em seu conjunto, possui nove desafios, todos com três níveis de dificuldade, integrados à finalidade de introduzir e fortalecer conceitos lógico-matemáticos importantes. Para isso, são apresentados problemas que exigem observação e raciocínio para a descoberta da solução lógica, os quais levam a criança a empregar habilidades de resolução de problemas que incluem: identificar o problema ou objetivo, desenvolver hipóteses que possam ser provadas, usando experimentação sistemática para encontrar uma solução. Em todos os níveis, o participante aplica suas habilidades de raciocínio e recebe um feedback das atividades. O jogo recompensa o raciocínio lógico e a percepção matemática, sendo muito interessante observar que o sucesso (acerto) não tende a ser obtido por aqueles que agem com rapidez, mas por quem tem atenção.

Os conceitos lógico-matemáticos explorados no jogo 'Zoombinis' são de fácil compreensão por parte dos educadores, facilitando, assim, a avaliação de sua aprendizagem. Para o presente estudo foram escolhidos 3 desafios, a saber: O Rio da Tartaruga; Os Canos de Paloo; e A Sala dos Espelhos por se proporem a trabalhar os mesmos processos de raciocínio lógico-matemático: comparação, classificação, observação, sequenciação e elaboração / experimentação de hipóteses, todos indispensáveis na aprendizagem de conteúdos escolares.

A proposta contida no jogo 'Zoombinis' se insere na perspectiva piagetiana de aprendizagem. Para Piaget (1975), a construção do conhecimento implica em momentos de equilíbrio (de estabilidade provisória no funcionamento intelectual) e momentos de desequilíbrio, onde os esquemas disponíveis no sujeito não são suficientes para assimilar os objetos. No contexto do processo equilíbrio-desequilíbrio surgem conflitos que perturbam o sujeito e o obrigam a se modificar, de modo a interagir e a se ajustar ao meio em que se encontra. Os conflitos (desequilíbrios) são importantes e indispensáveis pois, ao enfrentá-los, o sujeito se coloca em ação na busca de um novo estado, melhor e superior ao precedente. Daí o termo 'equilíbrio majorante' para o processo de construção do conhecimento.

O que a criança pode, ou não, realizar, tem relação direta com a estrutura do período de desenvolvimento em que se encontra. Estrutura e conteúdo expressos em forma de linguagem, jogos, etc., são interdependentes; pelo conteúdo pode-se determinar o nível intelectual da criança (estruturas subjacentes). O conhecimento da estrutura possibilitará a previsão do que se pode esperar de uma criança em um determinado momento (PIAGET, 1975).

As crianças participantes do estudo, na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, encontravam-se, segundo Piaget, no período pré-operatório, isto é, em uma fase de transição entre a ação e a operação, com características bem demarcadas. Este período localiza-se entre o sensório-motor e o operatório concreto. De acordo com Macedo (1994), nesta etapa a criança estrutura suas representações de forma justaposta, sincrética e egocêntrica. A justaposição das representações se caracteriza pela relação analógica entre palavras e imagens, ou seja, as ideias ficam umas ao lado das outras por contiguidade, existindo como estados independentes sem relação e transformação. Elas se juntam por semelhanças e diferenças. No plano da representação mental não são concretizadas ligações temporais, causais ou lógicas. O pensar de forma sincrética implica na ligação de tudo com tudo, ou seja, em uma percepção globalizada na qual a criança não consegue discriminar detalhes ou fazer analogias.

Os conceitos lógico-matemáticos abordados no jogo eram compatíveis com a fase do desenvolvimento cognitivo na qual os sujeitos do estudo se encontravam. Foram explorados de forma mais simples (rudimentar), ou seja, mantendo relação com operações concretas. As crianças concretizaram observações, classificações, deduções, sequenciações e hipotetizações com base em situações concretas (pequenos problemas) apresentadas no jogo.

### **Desenvolvimento do estudo**

A proposta avaliativa foi desenvolvida em uma escola de educação infantil, localizada no bairro da Barra da Tijuca, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, que atende crianças de 4 meses a 5/6 anos de idade, oriundas de famílias de classe média alta. Seu espaço era amplo e confortável, incluindo um laboratório de informática, utilizado nas atividades com o jogo digital. A turma escolhida foi a pré-escola II, composta por 15 alunos (4 meninas e 11 meninos). Nesta fase, correspondente ao chamado período pré-operatório (PIAGET 1975) e que vai dos 2 aos 7 anos, emerge o pensamento intuitivo, por meio do qual surgem a representação, o desenvolvimento da linguagem e a interiorização gradual da ação. A imaginação assume o controle e tudo se torna possível na mente das crianças. É a fase da diversão e da brincadeira, sendo as crianças muito receptivas às atividades pedagógicas que envolvem o jogo.

Por se tratar de um estudo com foco na avaliação da aprendizagem, após a definição do jogo, do contexto e dos sujeitos, se tornou indispensável determinar a abordagem teórica que seria tomada como referência. Na revisão da teoria de avaliação sobressai a abordagem centrada em objetivos. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 129) “o traço distintivo de uma abordagem centrada em objetivos é o fato de que os propósitos de uma atividade são especificados e, nesse caso, a avaliação concentra-se na medida em que esses propósitos foram alcançados”. Estes autores esclarecem que este tipo de avaliação é relevante para reformular os propósitos de uma determinada atividade, bem como os processos e procedimentos utilizados. Afirmam que esta abordagem tem dominado a teoria e as práticas de avaliação desde 1930, tanto nos Estados Unidos como em outros países e isto ocorre porque o seu uso envolve procedimentos de fácil compreensão. Complementarmente, destacam que a abordagem, ao possibilitar a determinação do alcance (ou não) dos objetivos, permite a tomada de decisão no sentido de realizar melhorias, manter a proposta sem alterações ou encerrá-la. Embora reconhecendo limitações na abordagem, os autores salientam que ela proporciona segurança ao docente na implementação de suas propostas de aprendizagem. Com crianças da educação infantil, que se encontram em uma fase de formação de hábitos e atitudes, de preparação para a aprendizagem formal dos conteúdos escolares, se torna relevante utilizar esta abordagem, na medida em que os objetivos a serem alcançados se inserem em um *continuum*: uma etapa prepara para a outra e assim sucessivamente, como preconiza a perspectiva construtivista.

Para concretizar a referida abordagem, foram estabelecidos objetivos operacionais, que tomaram por base a proposta de Mager (1977). Segundo este autor, a aprendizagem para ser avaliada precisa estar bem explicitada em termos de: (a) a ação que o sujeito vai realizar; (b) em que condições irá realizar a ação; e (c) com qual padrão de desempenho. O rigor do modelo de Mager o enquadrou na perspectiva tecnicista; admite-se, no entanto, que o fato de uma proposta avaliativa buscar clareza em relação aos desempenhos esperados dos alunos não é argumento suficiente para negar a sua importância e adequação a determinada situação de ensino-aprendizagem. Assim, considerou-se válido resgatar a proposta, especialmente pela segurança que oferece ao avaliador, geralmente um professor preocupado com a qualidade do seu ensino.

Toda avaliação com referência a objetivos demanda a construção de um quadro de critérios que vai nortear a sua prática. Como o estudo se desenvolveu em duas etapas, sendo a primeira preparatória para a aplicação do jogo digital, realizada em atividades com figuras desenhadas em folhas de papel (portanto, atividade bem usual na educação infantil), foi necessário estabelecer dois quadros de critérios. Esses quadros foram validados por dois especialistas em avaliação, antes da sua aplicação como instrumentos norteadores da observação docente em relação ao desempenho

das crianças nas duas fases do estudo. A seguir são apresentados os dois Quadros de Critérios.

Quadro 1 – Objetivos operacionais da etapa preparatória para a aplicação do jogo digital

| Ação  | Condição  | Critério (padrão de desempenho)  |
|---|---|--|
| Observar diferenças e semelhanças.                        | Todas as situações apresentadas nas atividades com folhas de papel                    | Realizar as tarefas atendendo aos padrões de desempenho estabelecidos nos itens que se seguem.                                 |
| Classificar os diferentes animais segundo seu grupo.      | Um conjunto de 8 animais, domésticos e selvagens (exercício folha 1).                 | Dos 8 animais apresentados, separar no mínimo 3 de cada grupo.   |
| Sequenciar figuras de acordo com a ordem dada.            | Uma sequência de figuras geométricas (exercício folha 2).                             | Em 4 lacunas apresentadas, inserir adequadamente, no mínimo, 3 figuras geométricas de acordo com a sequência dada previamente. |
| Comparar diferenças e semelhanças entre figuras.          | Dois figuras que se distinguem por pequenas diferenças (exercício folha 3).           | Das 7 diferenças existentes na segunda figura, localizar no mínimo 6.  |
| Hipotetizar soluções a partir dos problemas apresentados. | Diálogo entre os personagens presentes na sala de aula: duas professoras e os alunos. | Expressar verbalmente as conclusões, evidenciando argumentação satisfatória.   |

Cabe ressaltar que os objetivos comportamentais referentes à observação e à hipotetização perpassam todas as atividades e, também, que a ordem dos objetivos comportamentais registrados no Quadro 2 é a mesma desenvolvida com os alunos em sala de aula. Os padrões de desempenho desta etapa foram estabelecidos considerando o que as crianças usualmente concretizavam nas atividades da sala de aula, ou seja, as aprendizagens já vivenciadas e seus resultados.

As atividades com o jogo digital 'Zoombinis em o resgate na montanha' também dependiam da elaboração de um quadro de objetivos, Quadro 2, que seguiu a mesma lógica utilizada na construção do anterior. Tendo em vista, no entanto, que

os três desafios propostos pelo jogo (Rio da Tartaruga, Canos de Paloo e Sala dos Espelhos) exigiam a concretização integrada das ações realizadas isoladamente na fase preparatória, optou-se por agrupar três delas em um único objetivo comportamental.

Quadro 2 - Objetivos operacionais da atividade com o jogo digital

| Ação  | Condição   | Critério (padrão de desempenho)  |
|---|--|--|
| Observar, comparar e classificar os personagens segundo características comuns. | Rio da Tartaruga<br>16 Zoombinis   | Colocar, no mínimo, 14 Zoombinis nos cascos das tartarugas, seguindo a ordem de classificação indicada nas pistas situadas no tronco da árvore.    |
|   | Canos de Paloo<br>16 Zoombinis   | Inserir, no mínimo, 12 Zoombinis em cada segmento de cano, de acordo com o atributo apresentado.   |
|   | Sala dos Espelhos<br>8 Zoombinis<br>12 bolas de canhão<br>36 espelhos                      | Encontrar, no mínimo, 4 personagens verdadeiros utilizando a informação dada em cada espelho quebrado.   |
| Sequenciar os Zoombinis segundo seus atributos                                  | Rio da Tartaruga<br>16 Zoombinis   | Sequenciar, no mínimo, 14 Zoombinis nos cascos das tartarugas, seguindo a ordem de classificação indicada nas pistas situadas no tronco da árvore. |
| Hipotetizar soluções a partir dos problemas apresentados.                       | Diálogo entre os personagens presentes na sala de aula em todos os 3 desafios apresentados | Verbalizar hipóteses sobre as possíveis soluções dos desafios.   |

## Resultados do estudo

A fase preparatória, composta pela aplicação, em diferentes dias, de três exercícios em folhas de papel, teve duas finalidades básicas: (a) verificar se as crianças apresentavam conhecimentos, ainda que simples, sobre os conceitos lógicos matemáticos que seriam explorados no jogo digital; e (b) provocar a motivação das crianças para a participação no jogo. No exercício da folha 1, as crianças receberam 8 figuras soltas e embaralhadas de animais, sendo 4 domésticos e 4 selvagens. Elas tinham de classificar os animais segundo seu grupo de pertencimento, colando as figuras nos campos específicos da folha. Era esperado que separassem corretamente, no mínimo, 3 animais em cada grupo. Todos os 14 alunos participantes conseguiram terminar a atividade sem dificuldades, não tendo sido necessária a intervenção da professora. A tarefa despertou o interesse das crianças, uma vez que as figuras eram coloridas e havia o desafio da colagem no espaço adequado. O resultado evidenciou que as crianças eram capazes de observar e classificar elementos simples.

Na folha 2, o objetivo era fazer com que os alunos sequenciassem 4 figuras geométricas de acordo com uma ordem apresentada. A sequência - triângulo, quadrado, círculo e triângulo - deveria ser reproduzida (desenhada) nas 4 lacunas que se seguiam. Também foi esperado que acertassem, no mínimo, 3 figuras geométricas de acordo com a ordem dada. Dos 12 alunos participantes, 8 conseguiram completar a atividade sozinhos, evidenciando além da capacidade de sequenciar, habilidades motoras finas no desenho das figuras geométricas. Os outros 4 alunos não compreenderam a lógica do exercício e só concluíram com a ajuda da professora. O resultado indicou que a maior parte do grupo foi capaz de sequenciar. Os alunos se interessaram pela atividade, pedindo, inclusive, para colorir as figuras.

A atividade da folha 3 foi mais complexa: era um 'jogo dos sete erros' que envolvia observação e comparação de diferenças e similaridades. Os alunos, separados uns dos outros para que não houvesse influência, tinham 5 minutos para a resolução do problema. Esperava-se que localizassem, no mínimo, 6 diferenças; no entanto, dos 13 participantes somente 2 alunos conseguiram alcançar este resultado. Oito distinguiram 5; 1 aluno encontrou 4; e 2 alunos localizaram apenas 3 diferenças. Nenhum aluno conseguiu encontrar as 7 diferenças, o que indicou a dificuldade da tarefa.

A aplicação do jogo digital foi dividida em 4 partes: uma aula introdutória à atividade e 3 aulas envolvendo os desafios do jogo, todas desenvolvidas no laboratório de Informática.

A aula expositiva, com a duração de 40 minutos, contou com a participação de 12 alunos da turma, a professora regente e a avaliadora. Primeiramente, foi contada a história dos Zoombinis: um grupo de criaturas que precisava de ajuda para resgatar seus companheiros que haviam ficado presos dentro de uma caverna, após



uma terrível tempestade. Para que os alunos pudessem ajudá-los, teriam que liderar uma equipe de resgate em um mundo repleto de mistérios e desafios e, para tanto, contariam com a ajuda do computador. A partir daí, a avaliadora e a professora fizeram algumas perguntas aos alunos: como seriam os Zoombinis? Seriam eles todos iguais? Nós somos todos iguais? Como seria o mundo dessas criaturas? Como é o nosso mundo? Conforme as hipóteses surgiam, as crianças começaram a formular as conclusões sobre as questões levantadas. Em seguida, a avaliadora distribuiu figuras em papel dos diferentes tipos de Zoombinis para que as crianças observassem e tirassem suas conclusões. Verificaram, então, que os Zoombinis tinham o mesmo tamanho, mas eram diferentes em relação ao cabelo, olhos, cor do nariz e pés. Após essa descoberta, que norteia toda a lógica das soluções do jogo, os alunos assistiram ao filme introdutório que conta a história dos Zoombinis. Em seguida foram apresentados ao jogo propriamente dito, em atividade online, na fase inicial chamada de Seleccionador de Zoombinis. Nessa etapa, cada aluno teve a oportunidade de criar seu próprio Zoombini, montando-o a partir dos atributos apresentados (cabelo, olhos, cor do nariz e pés). Esta tarefa permitiu a familiarização dos alunos com os personagens, pois estes, na medida em que iam sendo criados, ganhavam significado.

Esta aula foi importante para estimular a curiosidade das crianças e promover a hipotetização. As crianças verbalizaram, com entusiasmo, a expectativa de dar continuidade às aulas, com vistas a obter um contato maior com os Zoombinis.

Na segunda aula desta etapa foi desenvolvida a atividade Rio das Tartarugas. Às crianças, sentadas no chão, em círculo, foram repassadas as informações básicas para enfrentarem o desafio que seria apresentado. A instrução principal era observar as pistas situadas no tronco da árvore e seguir a ordem de classificação indicada, de modo que pudessem colocar, no mínimo, 14 Zoombinis nos cascos das tartarugas.

Participaram desta atividade 14 alunos, divididos em 7 duplas, em 7 computadores. Seis duplas conseguiram salvar 16 Zoombinis e uma salvou 14, que era o desempenho mínimo esperado. Com o sucesso de todos, se sentiram seguros para enfrentar o desafio seguinte. Inferiu-se, então, que os alunos concretizaram as operações lógico-matemáticas propostas neste desafio, a saber: observação, comparação, classificação, sequenciação e hipotetização.

Nos Canos de Paloo (desafio 2), manteve-se a mesma orientação: os alunos sentados em roda no chão receberam as instruções para superar o desafio. Eles deveriam combinar pares de Zoombinis que tivessem as mesmas características, seguindo o indicado na etiqueta fixada em cada segmento de cano, para permitir a passagem da água. Era esperado que inserissem corretamente, no mínimo, 14 Zoombinis no sistema de canos de água, de acordo com o atributo solicitado. Treze alunos participaram da atividade, o que exigiu formar um sub-grupo com 3 sujeitos. Assim, o

grupo ficou dividido em 5 duplas e 1 trio. Nem todos os grupos superaram o desafio: 4 subgrupos conseguiram atingir o objetivo; mas, uma dupla e o trio não atingiram o proposto (observar, comparar e classificar os personagens segundo características comuns).

Considerando que o desafio nos Canos de Paloo exigia da criança a capacidade de desfazer e refazer a combinação dos Zoombinis nos segmentos de cano (o que implica em reversibilidade operatória), até conseguir agrupar todos os Zoombinis de forma correta, inferiu-se que a tarefa solicitava um raciocínio que as crianças do estudo ainda não tinham amadurecido. Foi interessante observar o entusiasmo das crianças em relação às telas do jogo na medida em que agregam música, cores, animações e, mais especificamente, o próprio desafio. As crianças dançavam e imitavam os movimentos dos Zoombinis, evidenciando a sua espontaneidade e alegria em participar da atividade. O trabalho em duplas promoveu a colaboração, o diálogo, a interação com a tecnologia.

Na última atividade, Sala dos Espelhos, os alunos, observando um conjunto de 6 espelhos, cada um deles contendo figuras de um personagem denominado Fleen, tinham que encontrar o personagem verdadeiro, atirando bolas de canhão nos espelhos. Cabe ressaltar que os 6 personagens, presos aos espelhos de cada conjunto, eram diferentes em relação aos atributos já conhecidos, a saber: cabelo, olhos, cor do nariz e pés. Era esperado que, dados os 6 conjuntos de espelhos, as crianças encontrassem, no mínimo, 4 personagens verdadeiros antes de esgotarem o estoque de 12 bolas de canhão. Havia também um conjunto de 8 Zoombinis que poderiam ser atirados aos espelhos, funcionando como uma espécie de reserva técnica para a concretização da tarefa. Nesta atividade também participaram 13 alunos, o que, novamente, exigiu a formação de um trio.

O desafio da Sala dos Espelhos privilegiou a hipotetização / dedução que são raciocínios mais complexos. Nenhum grupo conseguiu encontrar o mínimo de 4 personagens atirando as bolas de canhão. O trio e uma dupla alcançaram o objetivo, fazendo uso dos Zoombinis que pertenciam à reserva técnica. A dupla precisou usar 3 Zoombinis e o trio 4. Este resultado indicou que o desafio era difícil para as crianças; é válido admitir que os raciocínios solicitados, apesar de serem os mesmos (observação, comparação, classificação, sequenciação e hipotetização), eram bem mais complexos e, certamente, não estavam totalmente desenvolvidos na estrutura mental da criança. Apesar do insucesso, os alunos se mostraram entusiasmados com os apelos visuais e sonoros do jogo. Embora tivessem tido dificuldade de perceber a lógica do desafio e, conseqüentemente, cometido erros que os levaram a ficar confusos, conseguiram superar o 'fracasso', passando rapidamente à brincadeira permitida pelo jogo, que era atirar os Zoombinis nos espelhos e provocar animações engraçadas. Assim o 'fracasso' foi rapidamente superado e as crianças tiveram a oportunidade de transformar a tarefa difícil em uma ação prazerosa; em outras palavras: elas

desmistificavam o erro. Tal reação sugere que as crianças da cultura digital, por vivenciarem de forma intensa as TIC, nas quais se aprende de forma intuitiva (com erros e acertos), desenvolvem uma naturalidade / flexibilidade diante do erro. Para a avaliadora ficou mais uma vez confirmada a perspectiva piagetiana, na qual o erro só existe porque se pede à criança aquilo que ela ainda não é capaz de fazer por não ter desenvolvido as estruturas mentais necessárias.

### **Conclusões do estudo**

A revisão da literatura do presente estudo evidenciou que a produção acadêmica dirigida ao uso pedagógico de jogos digitais na educação infantil ainda é incipiente, embora as crianças que participam da cultura digital tenham grande fascínio pelas TIC. Esta problemática aponta à escola e aos seus educadores a relevância de trazer para a sala de aula atividades com jogos digitais, considerando, entre outros aspectos, que as contribuições positivas dos jogos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, especialmente sobre a motivação para aprender, já foram comprovadas por diversos autores.

Tendo este cenário como ‘pano de fundo’, o estudo buscou avaliar em que medida um jogo digital que se propõe a desenvolver conceitos lógico-matemáticos alcança este objetivo na prática concreta com alunos de uma escola de educação infantil, situados na faixa etária dos 5 / 6 anos. Para o desenvolvimento da proposta, analisou-se, na perspectiva teórica, a sua relação com a abordagem construtivista e, para a consecução da prática, utilizou-se a abordagem avaliativa referenciada a critérios que, além de possibilitar um planejamento cuidadoso das atividades a serem realizadas com as crianças, garantiu maior segurança na determinação dos resultados.

Os alunos participaram de forma entusiasmada. Em todas as atividades houve cooperação e as crianças puderam discutir suas hipóteses, aceitá-las ou rejeitá-las, o que contribuiu significativamente para o processo de equilíbrio esclarecido pela abordagem construtivista. A avaliação da aprendizagem indicou que os alunos foram capazes de expressar os conceitos lógico-matemáticos integrantes do estudo (observar, comparar, classificar, sequenciar, hipotetizar), desde que estivessem sendo solicitados em desafios compatíveis com a sua fase de desenvolvimento cognitivo. Para além da questão avaliativa do estudo, cabe sinalizar que, por meio da prática pedagógica, é possível aprofundar e questionar a relação de crianças da educação infantil com jogos digitais.

Os conceitos lógico-matemáticos explorados de forma lúdica, com o correr do tempo ganharão complexidade e serão utilizados pelas crianças nas mais diferentes situações, seja na escola ou na vida cotidiana.

## Referências

ALVES, L. Jogos eletrônicos e *screenagens*: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. In: SILVA, E. M.; MOITA, F.; SOUSA, R. P. *Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas*. Campina Grande: EDUEP, 2007.

BOMFOCO, M. A. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. *Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, v. 10, n. 3, dezembro, 2012, p. 1-9. Disponível em: [www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/7d-marco.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/7d-marco.pdf). Acesso em: 10 set. 2018.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3. 4 ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. 2 ed. São Paulo: Loyola. 1998.

MACEDO, L. *A perspectiva de Jean Piaget*. Série Ideias. n. 2. São Paulo: FDE, 1994.

MAGER, R. F. *Medindo os objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo. 1977.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MERCADO, L. P.; FIGUEIREDO, L. K. Integração de mídias na escola: análise das interações nos materiais do curso mídias na educação. *EccoS - Rev. Cient.*, São Paulo, n. 25, p. 195-234, jan./jun. 2011. Disponível em: [www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile2193/2166](http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile2193/2166). Acesso em: 17 ago. 2018.

MOITA, F. M. G. S. C. *Games: contexto curricular juvenil*. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

Piaget, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

SANTOS, C. L. et al. *Jogos eletrônicos na educação: um estudo da proposta dos jogos estratégicos*. São Cristóvão. 2006. Disponível em: [www.institutodosjogos.com/trabalhos-academicos/jogos-eletronicos-na-educacao-um-estudo-da-proposta-dos-jogos-estrategicos](http://www.institutodosjogos.com/trabalhos-academicos/jogos-eletronicos-na-educacao-um-estudo-da-proposta-dos-jogos-estrategicos). Acesso em: 25 jul. 2018.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. L.; FITZPATRICK, J. R. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

## METODOLOGIAS USADAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE ANATOMIA HUMANA

*Alison Rener Araujo Dantas  
Filipe Pereira da Silva Dias  
Paula Benvindo Ferreira  
Savio Benvindo Ferreira*

### **Introdução**

Durante a idade média, a igreja católica predominava em todos os lugares, e um dos seus ensinamentos pregados para a sociedade, era que o corpo é um templo sagrado da alma e que não poderíamos corrompê-lo, tornando assim, a prática da dissecação humana proibida. Com isso, o estudo da anatomia era feito através de dissecação de animais, bem como, por teorias sugeridas por pesquisadores de como o corpo humano era composto, e pelos estudos de Galeno, que durou cerca de 1.500 anos. (REIS et al., 2013).

Durante o renascimento, devido a muitas mortes ocasionadas por pestes que estavam atingindo pessoas importantes na época, a dissecação do corpo humano começou a ser liberado, visando a identificação da causa das mortes. Entretanto, cientistas utilizavam da ocasião para estudar os sistemas do corpo, desmistificando mitos acerca da composição humana que antes se acreditavam ser reais, além de confirmarem suspeitas que se tinha sobre o funcionamento do corpo humano (SEVALHO, G., 1993.). Com isso o estudo da Anatomia humana tornou-se possível, e a cada ano que passa esses estudos vem se modernizando, e se tornando uma disciplina obrigatória nos cursos de ciências da saúde e biologia. (REIS et al., 2013).

Atualmente, o ensino da anatomia humana na graduação é realizado nos primeiros períodos dos cursos das áreas da ciência da saúde e biologia. Ela é considerada como uma das disciplinas mais complexa do período, tanto por sua complexidade, como também pelos altos índices de reprovação, levando os professores a procurar um meio metodológico mais eficaz, de ensino aprendizagem, para que seja mais clara a compreensão e absorção do conteúdo que será ministrado, deixando-a mais assimiláveis para os discentes. (MACHRY; DIAS; ANDRADE, 2017).

Os métodos aplicados no ensino da disciplina são dois: teóricos, com exposições dos conteúdos em sala de aula pelo docente, que pode utilizar materiais digitais e quadro branco como auxílio, como também, por exposições práticas em laboratórios com peças cadavéricas e/ou sintéticas, onde os alunos podem ter a noção

real da estrutura estudada anteriormente em sala. Porém, esses métodos muitas vezes tornam-se mecanizados, sem haver uma dinamicidade na aprendizagem da disciplina, deixando de existir uma troca de conhecimento entre professor e aluno, transformando-se assim, a aprendizagem dessa matéria mais difícil. (REIS et al., 2013; ARRUDA; SOUSA, 2013).

Esta forma de ensino mais engessada é considerada por Paulo Freire como uma concepção bancária da educação, onde o professor é detento de toda a sabedoria, e que é o único capaz de transmiti-lo, tornando os alunos seres passivos da construção dos seus próprios conhecimentos. Porém, ele vem desestruturando essa ideia e colocando em prática a educação problematizada, onde essa teoria faz com que os alunos possam refletir e buscar construir seus próprios conhecimentos, porém com orientação e ajuda do professor. Com isso, tanto os professores como os alunos que estão em sala de aula aprendem, tornando cada indivíduo autônomo, e ativo na construção do seu aprendizado, gerando um ensino de forma horizontal e sem desigualdades, resultando numa maior eficácia do ensino, pelo fato de ser construído pelo próprio indivíduo. (CHIARELLA et al., 2015).

Outros pesquisadores, como Piaget, dissertaram sobre o processo de aprendizagem e relatam que o uso da transmissão oral como único meio de transmissão de conhecimento gera certa dificuldade. O autor relata que o ensinamento concreto, que fica no discente, é aquele em que o indivíduo tem o contato de atividades reais onde o envolvimento ocorre, gerando iniciativas pessoais e busca pela assimilação do conteúdo. Já o conhecimento que é passageiro, onde se utiliza em certo momento, como o passar em provas, obtendo a nota desejada, e logo após se esquece do que foi aprendido, é aquele adquirido na forma tradicional de ensino, onde o docente simplesmente transmite externamente o assunto em sala de aula, para que o discente obtenha êxito na sua avaliação (PIAGET, 1998).

Com isso, os docentes da disciplina de anatomia, vêm trazendo para as suas aulas novos métodos de ensino, como a metodologia ativa, que aborda o ensino aprendizado e a autonomia mencionada por Paulo Freire. Porém, em algumas instituições de ensino, muitas vezes os alunos mencionam como déficit a falta de recursos, bem como a falta de peças sintéticas e peças cadavéricas de boa qualidade, para um melhor estudo e compreensão. (REIS et al., 2013). Isso faz com que o docente venha a se adequar aos meios disponíveis na instituição de ensino para instigar os alunos a buscar construir seus próprios conhecimentos, utilizando diversas ferramentas como maquetes, pesquisas e artigos científicos. Isso nos leva a pensar, qual seria a metodologia adequada que seja capaz de suprir as necessidades dos docentes e discentes no ensino da anatomia humana?

Diante disso, constata-se que o ensino da anatomia humana apresenta variadas opções de metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula e em laboratórios, como forma de obter uma melhor qualidade de aproveitamento e aprendiza-

gem dos alunos. Sendo assim, a presente pesquisa tem como o objetivo relatar as metodologias de ensino empregadas na disciplina de anatomia, bem como suas contribuições para a qualidade da aprendizagem dos discentes universitários.

### **Metodologia**

Este trabalho trata-se de uma revisão narrativa da literatura, realizada no período de janeiro a abril de 2019. Utilizou-se para a pesquisa, artigos científicos cuja à temática tivesse relação com o estudo proposto. Como fonte de busca foi utilizado a biblioteca virtual de Saúde (BVS), utilizando os termos cadastrados no Descritores de Ciências da Saúde (DECS): “Anatomia”, “Educação em saúde”, “metodologia”. Foram utilizados como critérios de inclusão os arquivos disponíveis na íntegra, em língua portuguesa (Brasil), publicado nos últimos 5 anos, e tenha relação do tema com nosso objetivo. Foram excluídos os arquivos duplicados, teses, relatos de experiência e trabalho de conclusão de curso (TCC). Realizou-se duas buscas, na primeira foram utilizados os descritores “Anatomia” and “Educação em saúde”, foram encontrados 898 arquivos, que após a utilização dos filtros de pesquisa, restaram oito artigos, 7 da LILACS, 1 da BDNF, 1 DA Indes Psicologia, após leitura criteriosa apenas dois fizeram parte da mostra, na segunda busca utilizou-se os termos “Anatomia” and “metodologia”, foram encontrados 142.399 arquivos, dos quais restaram 69 após utilização dos filtros, sendo 53 da LILACS, 13 da MEDLINE, 1 BBO-Odontologia, 1 BDNF-enfermagem, 1 MOSAICO – Medicina integrativa, após leitura criteriosa ficaram três artigos para compor a mostra do estudo, totalizando cinco artigos na mostra final. Afim de complementar o estudo realizou-se uma busca no google acadêmico onde foram utilizados 9 artigos. Concluindo um total de 14 artigos.

### **Análises e discursões**

Sabendo que na disciplina de anatomia emprega-se metodologias teórico-prático para que os conteúdos se tornem mais assimiláveis pelos alunos, os docentes usam métodos e estratégias de ensino para construir um conhecimento que se é necessário para o decorrer da vida acadêmica, como também na profissional. (MACHRY; DIAS; ANDRADE, 2017).

A Anatomia é uma das disciplinas ministradas nos primeiros períodos letivo, sendo pré-requisito para o entendimento de outras disciplinas no decorrer do curso, como também para estudos de casos clínicos que virão a ser debatidos em aula. Nas aulas ministradas em sala, os professores buscam maneiras eficientes e dinâmicas de passarem os conteúdos de forma mais assimilável, usando muitas vezes o auxílio de novas tecnologias, como vídeos e data show, bem como o uso dos



livros. Porém, em muitas instituições, ainda se usam métodos de ensino em que os conteúdos são transmitidos de forma direta e precisa, sem haver uma contextualização do conteúdo ministrado entre os alunos. A explicação do uso do método mencionado, se dá pelo fato de que todo o conteúdo da disciplina tem que ser ministrado, embora haja pouco tempo para isso, tornando assim, uma aprendizagem decorativa, em que o aluno terá que decorar o assunto ministrado para obter êxito na avaliação, obtendo a aprovação na disciplina. Entretanto, como não houve uma construção do conhecimento fixo, esse aluno irá acabar esquecendo o que se foi ensinado, prejudicando futuramente o desempenho do aluno nas próximas disciplinas que usam a anatomia como base. (MACHRY; DIAS; ANDRADE, 2017; REIS et al., 2013).

Essa metodologia torna a disciplina ainda mais complicada e exaustiva, tanto para o discente, tendo em vista a necessidade de memorizar muitos nomes anatômicos de difícil linguagem em um curto período de tempo, como para o docente, que precisa utilizar maneiras de transmitir todo o conteúdo da grade curricular em um período tempo limitado. Assim, o método utilizado pode fragilizar o processo de aprendizagem dos acadêmicos em relação aos conteúdos que foram trabalhados, dificultando a assimilação e possivelmente contribuindo para existência de lacunas tanto no desenvolvimento de outras disciplinas, quanto no exercício da profissão. Nessa perspectiva, compreende-se que se tornar difícil a análise de casos clínicos expostos em sala, bem como, na realização de procedimentos e exames físicos na profissão, compreensão fisiológica dos mecanismos que ocorrem em nosso corpo, entre outras atribuições. (REIS et al., 2013; SILVA; FILHA; FREITAS, 2016).

Um dos meios que ajudam os alunos a assimilar os conteúdos ministrados em aula são as práticas em laboratório, onde pode ser observado nas peças cadavéricas os conteúdos abordados em sala de aula, fazendo uma assimilação de como aquela peça que está sendo observada funciona no corpo, bem como, ver e sentir a consistência e o formato real da estrutura. Porém, muitos laboratórios não possuem peças em bom estado, pelo longo período que ela está em uso, ou pela má preparação da estrutura. (REIS et al., 2013; COSTA; COSTA; LINS, 2012).

O motivo da dificuldade de aquisição de novas peças para estudo se dá pela falta de doações de corpos para as universidades públicas, pois o processo de liberação está cada vez mais difícil, tanto por questões éticas como burocráticas. Com isso a prática da dissecação humana, que é uma outra forma de ensino de suma importância para a construção do conhecimento médico dos estudantes, acaba sendo substituída pela análise de peças já dessecadas, por causa dos poucos recursos. (REIS et al., 2013; COSTA; COSTA; LINS, 2012).

Uma solução encontrada para que os alunos não deixem de ter a alua prática do sistema ou órgão que está sendo abordada em aula é a utilização de peças sintéticas, que está sendo investida pelas universidades como forma de demonstração, principalmente quando as peças cadavéricas não se encontram em um bom uso.

Porém, o uso de peças reais é preferível, pois as de origem sintéticas nem sempre oferecem a estrutura e consistência que uma peça cadavérica, deixando assim a desejar no que diz respeito a veracidade e ao aprendizado do aluno.(REIS et al., 2013), (COSTA; COSTA; LINS, 2012).

Como uma forma de dá um maior suporte a visualização das estruturas, são empregados/ utilizados atlas e livro-texto. Pois, através deles podem ter noções de como a peça anatômica é, e também, conseguem aprender os nomes de cada estrutura, podendo visualizar onde está localizada cada parte que foi mencionado em sala de aula, ajudando na aprendizagem, e nas avaliações, tanto práticas como teóricas. (REIS et al., 2013; COSTA; COSTA; LINS, 2012). Outro motivo que dificulta a aprendizagem é a quantidade de aulas práticas que se tem no período, que é bem inferior as aulas teóricas em algumas instituições de ensino, deixando os alunos desmotivados com a disciplinas (REIS et al., 2013).

Com todos esses desafios mencionados, os docentes pesquisam metodologias alternativas para o aperfeiçoamento do ensino, aumentando o interesse e participação dos discentes durante as aulas. Um método que está sendo bastante utilizado por eles é a metodologia ativa, uma vez que essa metodologia busca aflorar nos discentes a capacidade de pesquisar, e construir seus conceitos e conhecimentos a respeito de certo assunto que está sendo estudado, bem com fazer com ele tenha mais interesse e entusiasmo com a disciplina, tornando-se o protagonista do seu aprendizado e deixando o docente como o coadjuvante desse processo de saber. (SANTOS et al., 2019; AGUIAR; SILVA; SOUSA, 2016)

Existem vários métodos de ensino para incentivar e auxiliar os discentes nessa busca da construção do seu próprio conhecimento. Uma delas é o método abordado em aulas prático-teórico, o PBL (Problem Based Learning), em que o docente divide a turma em grupos de estudos para pesquisar e estudar sobre determinado assunto, escolhido por ele, onde o discente através de pesquisas, tanto em livros e site confiáveis, buscam conteúdos sobre o sistema escolhido, como na observação e detalhes na peça anatômica do sistema abordado, formando o seu conhecimento através dos debates e de questionamentos no grupo, onde sempre há a interrupção pelo docente quando existe a necessidade de orientação de alguma resposta. Em seguida, abre-se para discussão com todos os grupos, por meio de perguntas e respostas sobre o assunto estudado, como também com uma breve explanação do conteúdo pelo docente. Esse método busca instigar a curiosidade dos discentes, e assim, eles possam pesquisar e se questionarem, sobre duvidas e respostas entre seus colegas, tornando-os ativos no seu conhecimento, deixando o docente ficar na função de guia, um orientador nessa construção de conhecimentos. (AGUIAR; SILVA; SOUSA, 2016).

De acordo com Aguiar e colaboradores (2016), que utilizou desse método como forma de ensino com os alunos do terceiro semestre do curso de medicina da

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde utilizou de dinâmicas com formação de grupos, para que os discentes por meio da busca ativa do conteúdo em bibliografias e até com os próprios colegas em tempo estipulado, pudessem responder os questionamentos que o docente iria realizar sobre o assunto proposto, e cessando as dúvidas que os grupos vinham a ter. Essa metodologia ajuda na fixação do conhecimento que se é estudado, pois instiga no acadêmico a curiosidade de buscar informações em materiais confiáveis, bem como na troca de conhecimento com os seus colegas para refletir acerca do assunto que está sendo abordado em sala.

Outro meio que está sendo bastante utilizado nas aulas é através de jogos competitivos, em forma de gincanas, cartas, placas entre outros estilos que envolva a interação dos discentes, bem como na sua criação. Essa metodologia permite ao docente avaliar se os discentes conseguiram aprender o conteúdo transmitido, bem como incentivar o interesse pela busca das respostas, a capacidade de desenvolver um raciocínio rápido que facilita na hora de tomar uma decisão na vida profissional, trabalha as atividades em grupo, melhorando a convivência e relacionamento social e no conhecimento de si mesmo por meio do ensino da anatomia, pois com as descobertas que a disciplina traz, o discente começa a associar o que está sendo ensinado, com o seu corpo, por meio da diversão, competição e o trabalho em grupo. Geralmente, essa atividade acontece quando o docente explana sobre um assunto, e logo em seguida, a turma é dividida em grupos, onde cada grupo, com placas, papéis, dados, ou simplesmente falam as respostas, onde cada grupo tem sua oportunidade de fala, ou tem o direito de resposta o primeiro que tocar um objeto, ou realizar algo proposto (SAMPAIO et al., 2019)

Com essa metodologia de ensino, que utiliza de jogos para estimular o aprendizado dos discentes e a fixação do conteúdo ministrado, bem como, na construção de pensamentos críticos, pois muitos dos jogos requerem que o aluno argumente sobre determinado assunto ou resposta do outro grupo, para obter a vitória. Esse pensamento crítico que os “Games” em anatomia proporcionam, é uma das características que as universidades buscam ensinar nos seus discentes, tornando-os cidadãos pensantes. Ademais, esse método faz com que os discentes sejam os principais responsáveis pela construção do seu conhecimento, pois necessitam buscar e estudar sobre o assunto que será abordado no jogo, para que possam construir as regras, finalidades e objetivos, onde o docente orienta e direciona o caminho por onde eles devem buscar essas informações. (SAMPAIO et al., 2019; SILVA; GUIMARÃES; BARBOSA, 2006).

De acordo com Silva, et al (2006), que utilizou de dinâmicas corporais com os alunos do curso de licenciatura em biologia, na criação de jogos interativos, como: corpo a corpo, anatomia em ação, caça palavras, jogo de gestos anatômicos e quebra cabeça da amizade, pelos alunos que cursam a disciplina de anatomia humana.

No corpo a corpo, utiliza-se de da interação dos discentes a fim de testar o conhecimento sobre a localização das partes corporais e incentiva a construção do conhecimento, pois o jogo faz relação com o que foi ministrado em sala pelo docente, bem como com o próprio corpo, tornando-se também uma metodologia constante, pois utiliza o próprio corpo como ferramenta do aprendizado não se limitando as paredes do laboratório de anatomia (SILVA et al., 2006).

A metodologia “Anatomia em ação” trata-se de um jogo de tabuleiro que podem ser jogados por dois a quatro grupos, onde irá trabalhar a percepção e a criatividade para descobrir o funcionamento e localização dos órgãos e sistemas. Nesse mesmo contexto, o “Caça-palavras”, tem o objetivo de analisar o conhecimento do discente em identificar o local e função das estruturas anatômicas no próprio corpo, utilizando em conjunto a capacidade de concentração e raciocínio. Já o “Jogo de gestos anatômicos” é um jogo de cartaz que serve para identificar os órgãos e componentes orgânicos, gerando a união da equipe e desenvolvendo as relações sociais, deixando de lado a concepção do corpo como uma entidade fechada, e sim como algo multidimensional. O método “Quebra cabeça” utiliza-se de fotos de parte do corpo humano recortadas em formas geométricas e tem por objetivo fazer com que os grupos montem as peças de acordo com as regras estabelecidas pelos participantes; essa dinâmica desenvolve o lado crítico, e a convivência em grupos, onde os integrantes precisam trabalhar o respeito mútuo e exercitar a capacidade de trabalho em equipe. O autor conclui que a utilização desses jogos teve suma importância para o desenvolvimento do espírito de união entre grupos, pensamento crítico e uma boa assimilação do conteúdo ministrado em sala (SILVA et al., 2006).

Além desses métodos, com o advento das novas tecnologias, o ensino vem se modernizando e deixando-as mais inseridas no contexto de sala de aula. A tecnologia educacional, que vem sendo bastante empregada, se utiliza de aparelhos eletrônico como o data show, computadores e aparelhos telefônicos, no processo ensino/aprendizagem com o intuito de transformar o ensino da anatomia humana nos cursos da saúde, mais assimiláveis e dinâmicos, através de jogos on-line, chats e fórum de discursões sobre algum sistema do corpo humano, explorar e ver imagens de peças cadavérica online, poder buscar informações em artigos e textos sobre o assunto ministrado, tornando a aula dinâmica, deixando os discentes entusiasmados quando ao estudo da disciplina. Para tanto, é preciso buscar através desse meio de metodologias tecnológicas utilizadas em sala, transmitir o assunto de forma coesa com a realidade moral e ética do ensino. Esse novo meio de ensinar, traz para a vida do docente, uma prática pedagógica mais moderna, onde além de intensificar o aprendizado dos discentes, no qual ensina a pesquisar, construir e questionar os conhecimentos, gerando um vínculo entre os dois, deixando o discente à vontade para discutir opiniões e problemas encontrados no decorrer da aula. Com tudo, as aulas tradicionais em laboratório são indispensáveis, pois os discentes têm a necessi-

dade de ver as estruturas reais e tridimensionais, como a disciplina exige (SANTOS et al., 2018).

Para ajudar os discentes nas disciplinas, os monitores, que são aqueles que estão em períodos à frente, já cursaram matéria e passaram por uma seleção para que possam ajudar aos novos discentes na disciplina, com soluções de dúvidas e aulas de "reforço" de assuntos ministrados em sala. Com o intuito de tornar o conhecimento e o ensino em anatomia humana mais fácil e que os discentes venham a aprender de forma mais concreta do que com o ensino tradicional, onde o aluno tem que "decorar" os nomes e funções das estruturas do corpo, para uma avaliação, e após o êxito, tendem a não fixar o conteúdo (VIEIRA et al., 2019).

Através das metodologias ativas de ensino, os monitores de Anatomia buscam trazer métodos pedagógicos mais interativos, que tornam os discentes mais autônomos na sua construção do conhecimento, entre elas o Quiz, um jogo de perguntas e respostas feitas por meio da rede social Instagram, uma rede social de fácil acesso para todos. Nessa ocasião, utilizou-se imagens anatômicas na construção de portfólio e simulados de provas, que ajudam a minimizar a ansiedade no momento da avaliação da disciplina, onde o discente possa se sentir mais tranquilo para a avaliação. Através dessas abordagens, os discentes adquirem o conhecimento, onde eles tiveram participação ativa na construção, de forma tranquila e divertida, levando o que se foi aprendido para outras disciplinas, bem como para vida profissional, pois eles construíram o seu aprendizado e não decoraram conteúdos para um certo momento (VIEIRA et al., 2019).

Junior e colaboradores (2018) mostraram outra forma de metodologia ativa na qual relatam o empoderamento do discente acerca da sua aprendizagem, o método da sala de aula invertida (*flipped classroom*), que ocorre através da inversão da sala de aula tradicional, que invés do docente ministrar a aula, de forma oral e escrita, o conteúdo passa a ser estudado em casa ou em qualquer local que o acadêmico se sinta à vontade, dias antes. Para isso, o material é disponibilizado para os discentes através de referências de livros, para leitura, vídeos ou textos enviados por email e outras tecnologias que são bastante empregadas na atual conjuntura. Na sala de aulas, utiliza-se o tempo para debates sobre os assuntos estudados e realização de atividades, debates e projetos envolvendo a turma e o docente, com o intuito de desenvolver o lado crítico e analítico, bem como, a interação dos discentes e a implementação e incorporação das tecnologias no ensino, onde o docente está como uma bússola, que serve para orientar e solucionar dúvidas pertinentes. (JUNIOR et al., 2018).

Essa metodologia foi abordada nos alunos do curso de odontologia da Universidade de Pernambuco, campus Arco Verde, onde 14 alunos foram entrevistados após a utilização do método, onde eles relatam que houve uma aprendizagem muito eficaz com essa forma de ensinar. Como resultado da aplicação da sala de aula in-

vertida, pode-se observar que os alunos submetidos a esse método apresentam um bom entusiasmo para o estudo, estímulo para pesquisar e um bom aprendizado sobre o conteúdo ministrado. (JUNIOR et al., 2018).

Para que essa educação bancária, que é criticada por Paulo freire, venha se desfazer, e os alunos comecem a ser o protagonista da construção do seu conhecimento para que assim possa aprender o conteúdo de forma eficaz, em vez de decorar, para que possa futuramente conseguir assimilar disciplinas que usam como base a anatomia humana, que é o caso da fisiologia médica, como também, em casos clínicos debatidos em sala de aulas, pois o resultado e diagnósticos de doenças requer conhecimento em anatômico. Com isso, podemos perceber que essa disciplina é interdisciplinar, e requer um olhar mais atento das coordenações de cursos, para que possam vir buscando meios mais adequados de tornar mais proveitosa as aulas, bem como, tentar ampliar sua carga horária. (CHIARELLA et al., 2015).

### Conclusão

Verifica-se através de estudos, que a disciplina de anatomia é de suma importância para os cursos da saúde, como também na vida profissional. Porém se percebe que a uma dificuldade de tornar essa cadeira mais assimilável e com maiores resultados positivos para os alunos, seja por causa das poucas práticas, e as más condições de estrutura oferecidas para os alunos, ou o pouco tempo que é ofertado a disciplina para ministrar os assuntos, falta de recursos de materiais para os estudos e falta do interesse do aluno. Com isso, os docentes e monitores da disciplina tentam, de forma ativa, debater e compartilhar seu conhecimento de forma simples e fácil para uma melhor compreensão para os alunos por meio de metodologias que possam incentivar a buscarem e pesquisarem assuntos da disciplina e com isso inovar os métodos de ensino, fazendo com que eles venham para aulas com uma base de conhecimento do assunto que será abordado, tornando assim uma aprendizagem mútua e com participação dos alunos na construção do seu conhecimento, gerando assim aulas produtivas e com bons resultados.

### Referências

ARRUDA, R. M.; SOUSA, C. R. A. Aproveitamento teórico-prático da disciplina anatomia humana do curso de fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 65-71, 2014.

- CHIARELLAI, T. *et al.* A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica The Pedagogy of Paulo Freire and Medical Education. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 418-25, 2015.
- COSTA, T. F. A.; *et al.* **Metodologias Ativas na Educação em Saúde**. Congresso Regional Norte de Educação Médica - CRENEM, 2016.
- DA COSTA, Gilliene B. F.; LINSI, C. C. S. A. **O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética**. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, n. 3, p. 369-373, 2012.
- DA SILVA, A. A.; *et al.* **Utilização de modelo didático como metodologia complementar ao ensino da anatomia celular**. *Biota Amazônia (Biote Amazonie, Biota Amazonia, Amazonian Biota)*, v. 6, n. 3, p. 17-21, 2016.
- DA SILVA, R. A.; GUIMARÃES, M. M.; BARBOSA, A. A. **Jogos corporais: aprendizagem de anatomia**. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, v. 5, n. 1, 2008.
- DE MELO J.; *et al.* **Sala de aula invertida para o ensino do conteúdo abertura coronária em Endodontia**. *Revista da ABENO*, v. 18, n. 2, p. 182-191, 2018.
- MACHRY, P. H.; DIAS, D. V.; ANDRADE, J. C. T. **Utilização de vídeos de anatomia humana como ferramenta de apoio para o estudo/aprendizagem de anatomia prática**. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 8, n. 1, 2017.
- PIAGET, J. **Sobre Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262 p
- PONTINHA, C. M.; SOEIRO, C. **A dissecação como ferramenta pedagógica no ensino da Anatomia em Portugal**. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 18, p. 165-176, 2014.
- REIS, C.; *et al.* **Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico**. *Rev Bras Educ Méd*, v. 37, n. 3, p. 350-358, 2013.
- SAMPAIO, J. A. R. *et al.* **USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SOBRE O SISTEMA NERVOSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA**. *Mostra Científica da Farmácia*, v. 5, 2019.
- SANTOS, S. Larissa F.; *et al.* **ESTRATÉGIAS FACILITADORAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA**. *Revista Expressão Católica*, v. 7, n. 2, p. 58-62, 2018.
- SEVALHO, G. **Uma abordagem histórica das representações sociais de saúde e doença**. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, p. 349-363, 1993.
- VIEIRA, M. A. L.; *et al.* **ENSINO DE ANATOMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DO QUIZ COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM**. *Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)*, v. 5, n. 1, 2019.

**A ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA NO USO RACIONAL DE  
MEDICAMENTOS AMPLIADA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS: UMA  
REVISÃO DA LITERATURA.**

*Ningridy Rayssa do Nascimento Barbosa  
Tatiane da Silva Bezerra*

**Introdução**

O uso inadequado de medicamentos interfere em todos os âmbitos da saúde, visto que, existem falhas em prescrições, dispensação e principalmente no modo em como se deve utilizar o medicamento e entre outros. Uma cultura já enraizada de utilizar medicamentos sem se ter o conhecimento do que o mesmo pode nos causar, podendo ser ele benéfico ou maléfico para nosso organismo. Desta maneira, sendo a atividade farmacêutica de suma importância para o bem-estar da sociedade, é essencial a aplicação de tais conhecimentos na área da educação como um todo, desde a alunos, pais e mestres em educação, para que esses conhecimentos sirvam de base para a melhoria da saúde.

Hoje, remédios são facilmente encontrados, tanto nas nossas casas, como em drogarias de venda livre e existem problemas que podem ser evitados se aplicado a prática da educação em saúde, pois este processo tem a finalidade de informar e ajudar, para que medidas sejam adotadas e seja atribuído um estilo de vida saudável.

Os medicamentos, de forma geral, têm sido a terapêutica de escolha para tratar patologias, uma vez que são capazes de trazer a cura, prolongar a vida ou retardar o surgimento de complicações associadas a doenças. Seu uso racional traz benefícios a baixo custo; entretanto, se usados de forma inadequada, podem aumentar os custos da atenção à saúde e levar ao aparecimento de PRM - problemas relacionados aos medicamentos, (LEITE; VIEIRA; VEBER, 2008).

Nosso objetivo geral é, a promoção do uso racional de medicamentos dentro das instituições de ensino, com elaboração de guias sobre informações pertinentes ao uso adequado dos medicamentos, promovendo campanhas educativas, palestras e cartilhas com todos que formam o vínculo educativo;

Há alguns cuidados que precisam ser tomados e que são totalmente importantes para a manutenção da saúde, dentre eles, podemos citar alguns que são praticados corriqueiramente; como a forma de tomar o medicamento - não partir a cápsula, desde que tenha uma orientação dada pelo médico; seguir o tratamento de acordo com o recomendado, pois sua pausa pode influenciar para que a doença volte com mais brutalidade; não seguir recomendações de amigos ou vizinhos, para que não se faça o uso de medicamentos sem necessidade e para que não se tenham maiores prejuízos.



Devemos saber que em relação aos medicamentos temos que ter em mente de que só utilizá-los não é o suficiente, partindo deste ponto, é necessário ter o conhecimento da maneira correta ao utilizá-lo. Informações simples que garantem uma boa farmacoterapia, para que não cause danos à saúde de quem está a utilizar. No mais, há um grande problema no qual os erros de administração estão inseridos, entretanto, a base educacional vem abrindo horizontes como uma estratégia voltada para a minimização desses riscos, conhecimento como base para uma administração segura e a importância do profissional farmacêutico para que tal problemática seja corrigida, desde as escolas até dentro de nossas casas.

O uso irracional de medicamentos está presente na maioria das residências e até mesmo sendo incentivados a outras pessoas, fazendo com que essa prática se torne ainda mais difusa entre os indivíduos, à vista disso, o processo de intervenção educacional deve ocorrer de maneira intensa para que a cultura da automedicação e uso incorreto sejam sanadas evitando problemas como reações tóxicas, dependência ou resistência aos medicamentos.

A educação deve estar presente tanto no nível fundamental como no médio, o ensino de como os medicamentos devem ser armazenados no lugar correto, distante do calor, umidade e etc. O uso que deve sempre ser feito após orientação médica ou farmacêutica, utilizando de forma adequada e prescrita, com posologia indicada. Como também ampliar o entendimento sobre medicamentos de venda livre, que não podem ser utilizados de qualquer maneira e que como qualquer outro medicamento deve ser seguido critérios de utilização.

Neste artigo, abordaremos uma reflexão na literatura identificando vários aspectos sobre o papel da escola, dos professores e do farmacêutico na divulgação de conhecimentos sobre os medicamentos e seu uso racional para que os mesmos não sejam vítimas de uma toxicação medicamentosa. Identificando os problemas e expondo a importância da educação em saúde escolar onde nosso objetivo principal é a conscientização de boas práticas educativas para a minimização dos problemas do uso inadequado de medicamentos.

### **Metodologia**

Quanto aos fins, o trabalho adotou um estudo descritivo de caráter exploratório, sendo uma pesquisa bibliográfica, no qual observamos, analisamos e correlacionamos fatos e fenômenos variáveis sem manipulá-los. Neste estudo, foram adotadas como principais fontes de pesquisa: trabalhos acadêmicos, artigos avulsos e consultas à internet: como SCIELO – Scientific Electronic Library, Google Acadêmico e revistas eletrônicas. Cujo aporte técnico direcionou a operacionalização do conhecimento dos períodos entre 2008 a 2017. Após a separação dos dados por meio das bibliografias encontradas, realizaram-se os critérios de exclusão: artigos direcionados ao tema

referente ao uso de medicamentos em creches ou em faixa etária de crianças, artigos antes da data proposta que não tinham abordagem relativa ao tema.

Foram selecionados os artigos que apresentaram os melhores elementos e argumentos para a escolha de uma ação profissional segura, baseada em evidências no qual os dados foram tratados de forma analítica entre o período de tempo já citado, com o propósito de coligar as principais ideias do estudo. A partir da estratégia de busca empregada, pretende-se descrever e relacionar o perfil de cada alunos, indicando o que essa prática pode ocasionar para os mesmos. Além disso, evidenciar os impactos dessa utilização na saúde dos pacientes bem como, avaliar a racionalidade desta prática.

As informações encontradas com esse estudo permitirão uma melhor compreensão sobre o manuseio de medicamentos nas unidades de ensino, possibilitando intervenções mais direcionadas nas práticas de saúde, visando à garantia do acesso e do uso correto.

### **Fundamentação teórica**

Em geral, deve se fazer presente nas unidades de ensino uma educação farmacêutica de qualidade, que visa o bem-estar de alunos bem como, pais e professores. Atribuindo informações que garantam o bom uso dos medicamentos e garantindo uma terapêutica de qualidade.

Profissionais qualificados que influenciam diretamente no âmbito da saúde, para prestação do entendimento sobre o uso racional de medicamentos, oferecendo uma esfera de informações de grande importância que grande parte das vezes passam despercebidos aos olhos da maioria dos indivíduos.

A importância de saber diferenciar qual a finalidade do medicamento é um dos pontos a ser tratado, perguntas individuais como: “eu realmente preciso tomar esse medicamento?” ou “será que este medicamento é indicado para meu problema?” que fazem a diferença no nosso dia a dia, evitando o uso desnecessário. De maneira, uma atenção especial as classes mais utilizadas e que apresentam uma margem erro quando se trata de administração, como os medicamentos de venda livre, analgésicos, anti-inflamatórios e outros medicamentos que estão disponíveis e apresentam grande facilidade de acesso.

Um dos instrumentos terapêuticos de maior importância no processo saúde/doença são os medicamentos. Eles possuem grande valor no tratamento de doenças, aumentam a sobrevida e melhoram a qualidade de vida (DAL PIZZOL et al., 2012). As estatísticas revelam que 35% dos medicamentos adquiridos no Brasil são por meio da automedicação (AQUINO, 2008).

A automedicação é um hábito presente na população brasileira, pelo menos 35% dos medicamentos adquiridos no Brasil são feitos sem receituário médico e

cerca de 80 milhões de pessoas praticam a automedicação. Dentre os fatores que favorecem esta prática, estão incluídos a má qualidade de oferta de fármacos, o não cumprimento da obrigatoriedade da receita médica e a carência de informações e instrução da população em geral (BARROS, 1995; SILVA; CATRIB; MATOS, 2011). Em seguida é abordado o tópico “Onde devemos guardar os medicamentos” que destaca para o armazenamento adequado e a preservação, que são indispensáveis para manter as características físicas, químicas e farmacológicas dos mesmos a fim de evitar perda da atividade terapêutica e/ou da margem de segurança (LIMA, et al 2010). “O que é automedicação?” consiste em esclarecer os riscos na utilização de medicamentos por conta própria sem supervisão de um profissional de saúde capacitado.

Os medicamentos estão sendo utilizados por conta própria ou apontado por pessoas não preparadas para tratamentos de doenças, uma cultura que já está empregada na sociedade, de forma que, essa prática tende a nos trazer mais problemas do que a resolução dos mesmos.

De forma secundária, a população busca elevar seu bem-estar por meio do uso de medicamentos. As duas práticas são capazes de elevar o consumo excessivo dos medicamentos. “O tema tem sido tratado como uma problemática de saúde pública, pois o Brasil está entre os maiores consumidores de medicamentos do mundo, segundo a OMS”, destacou Maria de Fátima Delfino, coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica da Escola de Saúde Pública de Goiás (DELFINO, 2012).

Aumento de efeitos colaterais, reações alérgicas, dependência, envenenamento, complicações hepáticas e hematológicas surgem entre as complicações que o consumo inadequado de medicamentos pode provocar à saúde. “Os efeitos podem ser a curto, a médio ou a longo prazo. O uso indiscriminado de um medicamento pode causar desde a ineficácia até a promoção de alergias, problemas gástricos, intoxicações e outros inúmeros efeitos adversos”, observou Patrícia Brito Monteiro, gerente de cursos da Escola Técnica de Saúde de Brasília (MONTEIRO, 2012).

Essa preocupação sobre o uso racional de medicamentos é válida e necessária pelas situações que envolvem a segurança de adolescentes ao fazerem uso de diversas classes de medicamentos no ambiente escolar, sendo esta prática caracterizada como automedicação (ABRAHÃO; GODOY; HALPERN, 2013; DAL PIZZOL et al., 2006). Catalán (2009), aponta a importância de tratar a promoção da Educação em Saúde de forma transversal e assegurar ações que transcendam a sala de aula e a escola, tentando transformá-la num centro promotor de saúde na comunidade em que estiver inserida.

A automedicação tem sido uma prática recorrente entre alunos de escolas de diversas regiões do país (ABRAHÃO; GODOY; HALPERN, 2013; CORRÊA et al., 2013; COSTA et al., 2011; SILVA et al., 2011).

A escola precisa ser percebida como um espaço de diálogo quanto aos temas da educação em saúde, do uso racional de medicamentos e da automedicação (CARMO-JÚNIOR, 2013).

Sabe-se que a sociedade civil acaba sendo então a maior prejudicada diante do quadro que se delinea. Sem devido controle, os laboratórios continuam a utilizar de mecanismos intensos de comunicação e marketing, contribuindo assim para o consumo indiscriminado de drogas lícitas (ARAÚJO, et al 2012).

A prática da automedicação tem tomado um espaço abrangente na sociedade e grandes são os grupos de medicamentos que têm tomado lugar nesse costume, podemos citar algumas classes devido experiência e convívio, que são comumente utilizadas ou levadas para o âmbito escolar. Destaca-se, ainda, que esta prática é influenciada por amigos, familiares e até mesmos balconistas de farmácia (MARCQUES, 2014).

Contudo, o alto consumo de medicamentos de forma inapropriada ocorre também entre as classes mais privilegiadas da sociedade, uma vez que essa prática se dá pela herança cultural, de forma instintiva sem qualquer base racional, pela facilidade de acesso, dentre outros (AQUINO, 2008).

Existe uma série de medicamentos que são bastantes utilizados pela sociedade, e que por mais simples que sejam, podem acarretar diversos problemas quando utilizados por longos períodos de tempo ou de forma inadequada.

Incluído neste grupo, encontramos: a Dipirona, um dos analgésicos mais utilizados nos dias atuais e que também não foge dos locais de ensino e ao ser utilizado por um longo período de tempo pode causar hepatotoxicidade - dano ao fígado causado por substâncias químicas. O paracetamol pertencente ao grupo de medicamentos que quando consumidos em doses superiores as recomendadas, além do padrão terapêutico recomendado, pode também ser tóxico ao fígado (MUNOZ-GARCIA, 2011).

Entre os grupos dos anti-inflamatórios, destacamos a Nimesulida, (anti-inflamatório não esteroideal, AINEs) com ações antitérmicas, analgésicas e anti-inflamatória, seu uso prolongado pode desencadear quadros de úlceras pépticas e insuficiência renal. (ITPAC, 2016).

No Brasil, o uso indevido de medicamentos deve-se geralmente a: multifarmácia, uso indevido de antibióticos, prescrição não orientada com objetivo, automedicação inapropriada e um arsenal terapêutico enorme a disposição no comércio. O uso abusivo, inepto ou desapropriado de XXV medicamentos fere a população e dissipa os recursos públicos (WANNMACHER, 2012).

Para Almeida et al (2013), a realização da automedicação, pode ser entendida como a seleção e uso de medicamentos pelo próprio paciente, sem acompanhamento ou orientação de um profissional habilitado.

Um outro medicamento bastante utilizado de forma inadequada que causa prejuízos a saúde são os Antibióticos, medicamentos que têm como ação a eliminação de bactérias, podemos citar um bastante utilizado, a Amoxicilina, um dos que fazem parte deste grupo, e que ao iniciar o tratamento deve-se seguir uma farmacoterapia de forma extremamente correta, nos horários e com doses adequadas como prescrito, doenças tratadas de forma inadequada combinado ao uso do medicamento por conta própria, contribui para o crescimento e resistência dessas bactérias.

O rápido aumento de efeitos colaterais, reações alérgicas, dependência, envenenamento e complicações hepáticas e hematológicas surgem entre as complicações que o consumo inadequado de medicamentos pode provocar à saúde. “Os efeitos podem ser a curto, médio ou longo prazo. O uso indiscriminado de uma medicação pode causar desde a ineficácia desta até a promoção de alergias, problemas gástricos, intoxicações e outros inúmeros efeitos adversos”, observou Patrícia Brito Monteiro, gerente de cursos da Escola Técnica de Saúde de Brasília (MONTEIRO, 2012).

Segundo Hoefler e Galvão (2010), apesar de praticamente metade dos casos de intoxicação ocorrer em crianças, os casos mais graves e os óbitos são mais rotineiros em adolescentes e adultos. Entre os idosos, os medicamentos também são os agentes intoxicantes mais prevalentes e os casos geralmente estão ligados ao uso terapêutico e contínuo. Intoxicações causadas por medicamentos são as mais prevalentes em todo o mundo, representando quase metade do total de casos em alguns países. Entre os medicamentos que mais aparecem nos relatórios de centros especializados no atendimento a intoxicações destacam-se os fármacos analgésicos, sedativos, antidepressivos, antimicrobianos, anti-histamínicos e cardiovasculares, além das vitaminas e dos minerais

Atualmente, temos também a falta de informações específicas que muitas vezes não são dadas de forma correta ou até ausentes dentro de nossas casas, dessa forma, devemos falar dos anticoncepcionais, no qual temos os anticoncepcionais, uma temática em que muitas das vezes não é concedida dentro do ambiente familiar, causando uma deficiência de informações, a família como base também tem esse papel, de instituir, ajudar e mostrar a importância de saber como utilizar, se é necessário, sua finalidade e os riscos que podem trazer ao ser tomado. Esses medicamentos, além de serem prescritos devem ser tomados regularmente, informações essas que nem todas as adolescentes que iniciam a vida sexual e o uso do mesmo conhecem, outro fator que pode influenciar a ação das pílulas no organismo são os antibióticos, podendo ocasionar uma gravidez indesejada.

Um outro aspecto válido a mensurar é a pílula do dia seguinte, utilizada para casos de emergências, que muitas vezes é tomada de forma inadequada ou até mesmo combinada juntamente aos anticoncepcionais, que podem trazer efeitos indesejados, visto que cada pílula equivale a uma cartela inteira de anticoncepcionais

de uso combinado o que a caracteriza com uma grande quantidade de hormônios. A orientação da população a partir do farmacêutico é fundamental para o uso consciente de medicamentos (SOTERIO e SANTOS, 2016).

Portanto, é importante que o paciente use o medicamento apropriado para sua patologia, bem como nas doses corretas e pelo período de tempo adequado (SOBRAL, el al 2018).

Destarte, a atuação e a presença do profissional farmacêutico no ambiente escolar é de suma importância para orientação e instituição do URM (Uso Racional de Medicamentos), visto que os níveis do uso inadequado neste âmbito precisa, como todos os outros, de uma atenção especial, principalmente em escolas, que é a base do ensino, onde está sendo formado o senso crítico dos indivíduos que logo estarão contribuindo com a sociedade, para que esse projeto venha ajudar na formação escolar e critica de muitos que precisam adquirir tais conhecimentos.

A frase: “Ao persistirem os sintomas o médico deverá ser consultado” em vez de alertar para os riscos da automedicação, estimula o uso de ao menos um medicamento sem receita, indicando a busca de médico somente quando os sintomas permanecerem (NASCIMENTO, 2009). Desta maneira, vemos que uso inadequado vem se adequando a vida dos indivíduos, no qual o mesmo é estimulado por amigos e até mesmo nas mídias sociais, por consequência, utilizamos medicamentos sem orientação e só buscamos ajuda profissional quando os sintomas que nos incomodam não são suspensos, quando na verdade, devemos fazer o contrário. Além disso, existe a propaganda de medicamentos que serve como um estímulo para a aquisição e uso frequente destes produtos, pois ressalta apenas os benefícios, omitindo ou minimizando os riscos e os possíveis efeitos adversos, causando a impressão, principalmente ao público em geral, que são produtos inócuos, influenciando o consumo destes como qualquer outra mercadoria, criando crenças e expectativas excessivas em seus resultados para a saúde (AQUINO, 2008).

Na contemporaneidade, utilizamos medicamentos sem saber qual sua finalidade, se é indicado para nosso tipo de doença ou até mesmo sem ter o conhecimento de qual os efeitos adversos vão nos causar, justamente pela facilidade do acesso.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de ciências, tecnologia e qualidade sobre o uso racional de medicamentos nos mostra o alto nível desta prática no âmbito da escolaridade, no qual, indicando que o índice do uso no Ensino fundamental e médio são respectivamente 59,9% e 76,3% (ICTQ, 2014), por conseguinte, jovens escolarizados são os que mais se automedicam no Brasil (O Globo, 2014).

A proposta de descanso imediato do sofrimento como um passe de mágica é um apelo encantador, mas tem seu preço, o qual nem sempre se limita ao abatimento financeiro e pode ser deduzido na própria saúde (AQUINO, 2008).

Contudo, o alto consumo de medicamentos de forma inapropriada ocorre também entre as classes mais privilegiadas da sociedade, uma vez que essa prática se dá pela herança cultural, de forma instintiva sem qualquer base racional, pela facilidade de acesso, dentre outros (AQUINO, 2008).

A promoção da saúde, desenvolvida no ambiente escolar, tornou-se um eixo de trabalho importante no Brasil, uma vez que na escola se adquirem valores fundamentais proporcionando crescimento, convivência e ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os projetos de promoção e educação em saúde tem uma boa repercussão, exercendo influência sobre os alunos durante sua formação (PELICIONI, 1999 citado por SILVA et al, 2010, p. 03).

Muitos fatores colaboram para isso: prescritores podem adquirir informação em relação a tratamentos a partir das companhias farmacêuticas ao contrário de percorrer a fontes embasadas em evidências; diagnósticos inacabados de doenças podem resultar em escolha inadequada de tratamentos; pacientes utilizam a internet como fonte da busca de versões de medicamentos caros com preços melhores, mas de qualidade não assegurada (WANNMACHER, 2012).

Para Ogawa et al., (2008) é necessário que exista um alerta à população dos riscos da automedicação, já que a mesma pode mascarar sinais e sintomas de problemas de saúde mais graves e que requeiram cuidados e/ou tratamentos específicos.

A escola é um importante espaço para o encontro entre a saúde e a educação, possibilitando diversas iniciativas de promoção da saúde, incluindo o tema do uso racional de medicamentos dentro dessas iniciativas (CASEMIRO; FONSECA; SECO, 2014; FOELLMER; OLIVEIRA; MOREIRA, 2010).

A unidade de ensino pode desenvolver e executar práticas pedagógicas como palestras com temas relacionados a automedicação e seus malefícios, envolvendo a semana de ciências com temas voltados sobre o uso de medicamentos contornando a promoção da saúde. Com essas informações, serão proporcionadas uma série de dúvidas que levarão a discussão, no qual os jovens podem se sentir mais livres a perguntas e desenvolver a curiosidade sobre tal assunto, incluindo ideias que podem ser executadas na comunidade escolar e na área familiar, e como consequência, o desenvolvimento de ações interdisciplinares, com a tríade aluno, professores e pais.

### **Conclusão**

Diante dos fatos expostos, vemos que a educação em saúde se faz necessária para promoção do uso racional de medicamentos. Esta proposta diz respeito a ampliação e potencialização da mesma, para que, dessa forma, seja reduzido o uso inconsciente de medicamentos que têm causado grandes problemas para sociedade brasileira. Para que a mesma compreenda que existem riscos que podem sobrevir ao se automedicar. Devendo entender que além dos benefícios existem também os

efeitos adversos podem causar danos à nossa saúde. Em um estudo realizado no Brasil observou que é essencial a atuação do farmacêutico para a resolução dos problemas relacionados a medicamentos, mas para isso faz-se necessário o aprimoramento a prática de atenção farmacêutica (FOPPAL, BEVILACQUIA, PINTO et al, 2008).

Tais aplicações em escolas faz com que sejam disseminadas importantes informações para pré-adolescentes e adolescentes, criando um senso crítico acerca da temática estabelecida e adquiram conhecimento sobretudo do uso correto de medicamentos, métodos contraceptivos entre outros tão importantes quanto; tendo o ensino como uma estratégia para uma formação consciente e crítica dos indivíduos.

Atividades que estimulem o pensamento e o anseio sobre o URM, com a criação de rodas de conversas como um instrumento pedagógico no qual terá a aplicação de medidas que devem ser adotadas para um melhor entendimento dos alunos sobre o assunto exposto. Dando origem a semana da saúde, na qual será abordado conceitos e práticas sobre o tema estabelecido, estimulando assim, a ânsia sobre o que está sendo passado, para que não seja apenas uma pilha de informações que com o passar do tempo são esquecidas, contudo, que a participação direta e/ou indireta dos estudantes, ajude-os na formação escolar, sempre visando o bem – estar e a saúde como pontos importantes e que merecem um olhar diferenciado.

No mais, que essas atividades não sejam limitadas tão somente aos alunos, mas também para professores e a família dos mesmos, com a criação de capacitações envolvendo os profissionais que oferecem suporte diário aos alunos juntamente, com os pais, a fim de que esse suporte não se limite apenas a um grupo específico de pessoas, mas que seja propagado entre terceiros.

O contexto da prática farmacêutica, que é um serviço fundamental, tem como preocupação o bem-estar do paciente e passa a ser o foco principal das ações, o farmacêutico assume papel fundamental, unindo seus conhecimentos aos de outros profissionais de saúde e aos da comunidade para a promoção da saúde (VIEIRA, 2010).

O farmacêutico como peça fundamental deste projeto, que visa transmitir as informações necessárias e sanar dúvidas frequentes, que por vezes passam despercebidas da sociedade por falta de profissionais habilitados e informados em ambientes de maior acesso pela sociedade, temos a instituição de ensino como referência, pois lá deve-se conter as informações necessárias para formação concreta e completa dos educandos. A orientação da população a partir do farmacêutico é fundamental para o uso consciente de medicamentos (SOTERIO e SANTOS, 2016) O profissional educador no momento da aquisição de qualquer que seja o medicamento dentro da instituição de ensino, deve ter a percepção dos riscos iminentes em todo tipo de intervenção farmacológica, que destaque a orientação no momento da dispensação e no manejo de problemas autolimitados nos estabelecimentos farma-



cêuticos, para que assim, sejam orientados de forma correta e possam emitir a mensagem aos alunos com mais segurança.

### **Referências**

ABRAHÃO, R. C.; GODOY, J. A.; HALPERN, R. Automedicação e comportamento entre adolescentes em uma cidade do Rio Grande do Sul. *Aletheia*, 41, p. 134-153, maio/ago. 2013.

AQUINO, D. S. Por que o uso racional de medicamentos deve ser uma prioridade? *Ciência e saúde coletiva*, v. 13, 2008.

CARMO-JÚNIOR, N. M. A indústria farmacêutica e sua contribuição ao uso (ir)racional de medicamentos: o domínio mercadológico em detrimento das ações de saúde. 2013. 72f. (Monografia) –Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2013.

CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C.; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma visão sobre saúde escolar na América Latina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3):829-840, 2014.

CATALÁN, V. G. El profesorado antela educación y promoción de la salud en la escuela. *Didácticas de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 23, p. 171-180, 2009.

DAL PIZZOL, T. S. et al. Uso de medicamentos entre idosos residentes em áreas urbanas e rurais de município no Sul do Brasil: um estudo de base populacional. *Caderno de Saúde Pública*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan. 2012.

DELFINO, M.F. Consumo excessivo de medicamentos, um problema de saúde pública. *Ret-sus*, agosto-setembro 2012.

GARCIA, Samia Portonel. Self-medication in the use of non-steroidal antiinflammatory drugs (NSAIDs), acetaminophen and Nimesulide. 2017.

SOTERIO, K. A; SANTOS, M. A. A automedicação no Brasil e a importância do farmacêutico na orientação do uso racional de medicamentos de venda livre: uma revisão. *Revista da Graduação*, Editora Universitária da PUCRS, 2016.

LEITE, S. N.; VIEIRA, M.; VEBER, A. P. Estudos de utilização de medicamentos:

uma síntese de artigos publicados no Brasil e na América Latina. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, Sup., p. 793-802, 2008.

LIMA, G.B.; NUNES L.C.C.; BARROS J.A.C. Uso de medicamentos armazenados em domicílio em uma população atendida pelo Programa Saúde da Família. *Ciênc. saúde coletiva*.vol.15, supl.3.Rio de Janeiro, 2010.

OGAWA, A. I. et al. Estudo comparativo sobre a automedicação em estudantes do segundo ano de enfermagem e medicina em moradores do bairro Vila Nova. *Espaço para a Saúde*, v. 3, n. 2, p. 1-8, 2008.

MONTEIRO B. P. Consumo excessivo de medicamentos, um problema de saúde pública. *Ret-sus*, agosto-setembro 2012.

MUNOZ-GARCIA, Angela; ANDRADE, Raul J. Paracetamol e fígado. *Rev. esp. enferm.cavar.*, Madrid, v.103, n. 5, maio de 2011.

NASCIMENTO, A.C; Propanganda no Brasil. É possível regular? *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14 n.3, p. 869-877, Mai-Jun 2009.

SOBRAL, C.; BEZERRA, C.P.; SPANHOLI, I.R.; SILVA, L.K.W.; BORTOLAS, M.; TOLLOTTI, M.H.; COSTA, F.M. *FACIDER Revista Científica, Colider*, n. 11, 2018.

ALMEIDA, R. B. et al. Uso racional de medicamentos numa proposta integrada de educação em saúde.

*Revista Ciência & Saúde Coletiva*, pg16; Ed. 2011.

ARAÚJO, C. P; BOCHNER, R.; NASCIMENTO, A. C. Marcos legais da propaganda de medicamentos: avanços e retrocessos. *Physis*, v. 22, n.1, 2012.

*Revista Portuguesa de Saúde Pública - Rev. Port. Sau. Pub.* v.28 n.1 Lisboa 2010.

SILVA, I. M.; CATRIB, A. M. F.; MATOS, V. C. Automedicação na adolescência: um desafio para a educação em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, suppl. 1, dez. 2011.

SOTERIO, K. A; SANTOS, M. A. A automedicação no Brasil e a importância do farmacêutico na orientação do uso racional de medicamentos de venda livre: uma revisão. *Revista da Graduação, Editora Universitária da PUCRS*, 2016.

## Educação Brasil

SILVA, P.S.; ASSIS, R.R.L.; TAVEIRA, R.A.V.; SOUZA, A.A.; RABELO, C.P.G.; FAGUNDES, M.J.D. Educação em saúde: a dose certa para uma vida saudável. Dissertação. Brasília. 2010.

Ciências e Educação Sena Aires como quesito obrigatório para a obtenção do grau de Bacharel em Farmácia, Valparaíso de Goiás, 2014.

SOUZA, Fabiane Ribeiro; MEIRA, Ana Luisa T.; MENDES, Lucélia Maíssa; COSTA, André Leonardo C.; Associação de antibióticos e contraceptivos orais.  
VIEIRA FS. Assistência farmacêutica no sistema público de saúde no Brasil. Rev Panam Salud Publica. 2010;27(2):149–56.

WANNMACHER, L. Uso racional de medicamentos, Ministério da Saúde. Brasília-DF, 2012.

FOPPAL AA, BEVILACQUA G, PINTO LH, BLATT CR. Atenção farmacêutica no contexto da estratégia de saúde da família. Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas. 44(4), 2008.

## DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR, DO SEU ENTORNO, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O CONCEITO DE PAISAGEM E LUGAR.

*Jacilanes Silva de Sousa Lima*  
*Kátia Suelma Clóves Bezerra*  
*Mirian de Oliveira Azevêdo*

### **Introdução**

A etnografia do bairro São Raimundo onde se localiza a escola U. E. B. Padre João Mohana, canal de descrição deste trabalho, é bastante diversificada em relação aos seus habitantes e meios de subsistência. Entre os residentes do conjunto e adjacências, matriculados na escola, pode-se perceber uma grande demanda de desistência ou evasão escolar, por troca de bairro ou cidade, os quais migram com regularidade e de maneira periódica, dependendo da instabilidade financeira, ou até mesmo por conta da violência bastante frequente naquela região.

Os processos antropológicos culturais dos moradores do referido bairro atendidos pela escola, são identificados nas relações que se firmam no construto escolar; onde nesse íterim, se compreende através de hábitos comportamentais das crianças e dos adultos seus responsáveis, como convivem e se relacionam no cotidiano.

### **Caracterização da escola.**

A escola Padre João Mohana, proporciona uma boa convivência para os seus usuários; é ampla e confortável em sua estrutura física interna e externa. Está situada em uma área arejada, dispoendo em sua parte lateral de espaços para arborização de um jardim, e conforme a direção projeta-se futuramente o plantio de hortaliças.

A parte frontal dispõe de uma paisagem elaborada com plantas, gramas e flores, proporcionando um aspecto alegre aos visitantes e corpo escolar. A fisionomia, ou seja, a visão do fundo da escola consiste em uma mata fechada, já que, esta localizada nas proximidades do muro da Base Aérea de São Luís. Tal paisagem proporciona a escola um ambiente fresco e arejado, mas ao mesmo tempo perigoso, porque às vezes presenciamos pessoas adentrando a área escolar, pulando o muro ou andando sobre ele.

A população que cerceia o muro escolar, mantém uma política de boa convivência com a entidade, tornando assim o espaço da escola, um lugar prazeroso de se trabalhar.

Embora o bairro na sua estrutura física se constitua de casas projetadas em conjunto, as áreas adjacentes foram transformadas em invasões, perdendo grande parte das árvores nativas, para dar lugar a novas moradias. Porém alguns moradores são caprichosos ao cultivarem árvores frutíferas em seus quintais. Nas laterais e frente das casas, costumam plantar árvores paisagísticas para embelezar e tornar mais bonito o ambiente, tentando manter a paisagem natural. Conforme Valladares (2007, p. 29). “A paisagem é a superação do meio ambiente, na medida em que sobreleva a descrição dos lugares”, neste caso, cada lar é diferenciado pela paisagem que lhe é característico.

### **Caracterizando os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com os alunos da 1ª etapa, 1º ciclo de alfabetização das turmas das professoras Jacilanes e Mirian, sendo estes, crianças de 6 anos de idade em processo de alfabetização. E também os alunos da 3ª etapa do 1º ciclo da professora Kátia Suelma.

Os alunos de ambas as turmas ainda enfrentam grandes problemas em sua aprendizagem. Percebemos que não recebem dos familiares o apoio necessário em seus avanços escolares, e assim todos os professores encontram dificuldades na realização dos trabalhos, pela falta de interesse dos educandos. Porém, o currículo escolar é pautado na transdisciplinaridade, havendo a cooperação entre as várias matérias, ou seja uma cooperação entre as disciplinas.

Entre os ensinamentos de cunho pedagógico da escola, estão inseridos o tema “ecologia”, preservação do meio ambiente e conservação do patrimônio público. Através desses conceitos, conscientizamos às crianças sobre a importância da natureza em todos os aspectos, os quais dependem a vida e sobrevivência do ser humano. A escola ao favorecer esse conhecimento de mundo, contribui para torná-los mais conscientes de seus direitos e deveres sendo assim construtores de um mundo saudável e melhor.

O conceito de paisagem e os benefícios em se plantar árvores ou conservá-las, é amplamente discutido em projetos e feiras culturais promovidos entre os alunos. Eles desde a primeira infância mantêm contato com materiais provenientes da terra, adquirindo hábitos de como utilizar e conservar suas propriedades naturais, fazendo uso de seus benefícios sem agredir, ou causar danos nocivos à natureza. A água, os minerais, o solo, o ar; são elementos introduzidos nos conteúdos das várias disciplinas estudadas, e como tecemos a aprendizagem significativa de forma interdisciplinar, estes, fazem parte dos conteúdos planejados e aplicados.

Em relação ao lugar onde a escola se situa, o bairro São Raimundo, faz parte da zona rural de São Luís, e seus moradores muitos vivem do comércio informal, outros trabalham empregados, muitas mulheres são domésticas, existindo também uma grande parcela de trabalhadores autônomos. Existem nas ruas e avenidas do bairro, pequenos comércios, casa lotérica, supermercados e lojas de produtos diversos. As ruas e avenidas do conjunto são pavimentadas com asfalto e meio fio. Existe uma praça principal, policiamento regular e ônibus integrando diversas linhas, proporcionando o deslocamento das pessoas ao serviço e outras necessidades.

Os moradores do conjunto contam com rede de água, esgoto, energia elétrica, e um posto de saúde. Já os que vivem nos arredores nas invasões, não dispõem de todos esses serviços, sendo precário qualquer assistencialismo por parte do poder público. Os sujeitos beneficiados na unidade de ensino U. E. B. Padre João Mohana, em sua maioria advêm dessas invasões que cercam o conjunto de todos os lados.

Muitos dos alunos vivem em condições precárias, sofrem necessidades, ao que encontram na escola o esteio pra complementar a subsistência familiar, sendo assistidos pelo governo com os programas sociais: leite na escola, bolsa família e escolar.

Sendo assim a escola é uma referência de futuro, para todas as pessoas que a procuram, e os desassistidos pelo poder público, veem nela, um lugar de esperança para o alcance de uma vida mais próspera e digna.

A criança passa por várias transformações na vida, que contribuem de alguma forma, influenciando o seu comportamento pessoal, familiar e social. É necessário observar a importância desse processo durante o acompanhamento, tanto dos pais, como dos professores, para que a criança não sofra alterações durante seu desenvolvimento. É importante ressaltar que a família tem uma fundamentação e cooperação importantíssima na construção da identidade e autonomia da criança como ser social.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras pra se expressar podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (BRASIL, p. 108, 1998).

Com isso a Educação Infantil, se estende às crianças até 06 anos, auxiliando no que se diz respeito a um atendimento exclusivo a esta faixa etária. Entretanto, com o passar do tempo, compreendeu-se que essa modalidade possuía grande e

significativa importância, por ser o início em que a criança está na fase de moldagem do caráter e da personalidade.

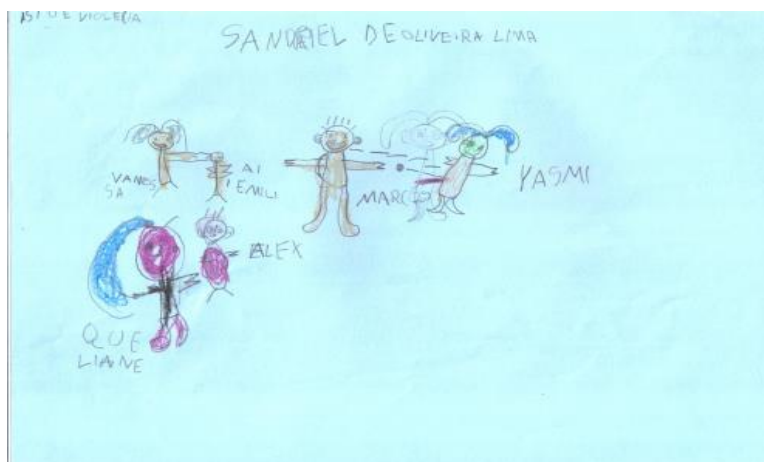
### **Análise de dados.**

As crianças da 1ª etapa demonstraram de forma simples e criativa como eles veem e o que entendem por violência, através de desenhos. Eles entendem que xingamentos, empurrões são atos violentos, por isso abomináveis.



**Desenho 1: Criança A**

Puxar os cabelos dos colegas, dar rasteiras, são coisas que não podem acontecer no âmbito escolar, mas, segundo eles é uma forma de se defender. Alguns até comentam que é ordem dos pais esse revide.



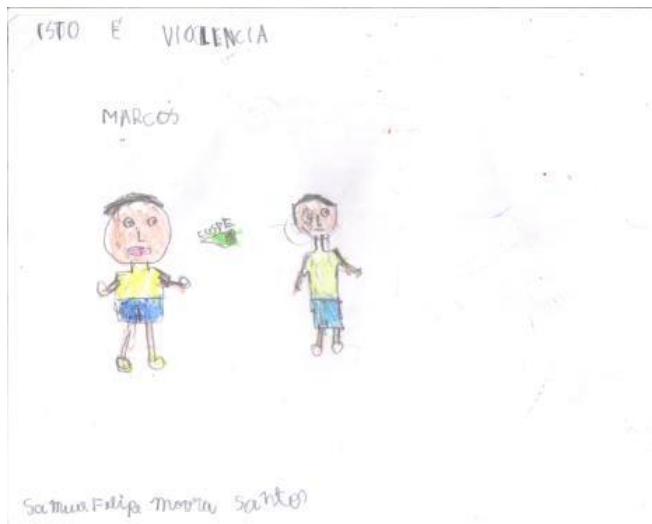
Desenho 2: Criança B

Cuspir no colega é outra afronta que cometem com frequência, e eles entendem que é errado esse comportamento, mas, utilizam sempre que são monopolizados um pelo outro.



Desenho 3: Criança C





**Desenho 4: Criança D**

### **Considerações finais.**

É notória a disseminação da violência pela sociedade, neste contexto educadores e estudantes não encontram-se a ela imunes, reconhecer a presença da violência no espaço escolar como decorrente de sua socialização e disseminação de palavras e ideias é entender uma nova e importante questão global, onde a instituição, como agente socializadora também permite que a sociedade adentre aos seus espaços, trazendo consigo todas as suas nuances e problemáticas.

A compreensão das relações de violência dadas dentro da escola emergem a partir de complexos arrolamentos sociais, que perpassam a formação cultural, familiar, étnica e social de seus alunos, haja vista serem estas combinações formadores de elementos essenciais para explicar a inserção da violência neste ambiente. Logo pôde-se entender a violência como um complexo fenômeno social, não sendo estes reflexos apenas de instintos primitivos, mas representações de convívio e meio de inserção.

O ambiente escolar ao refletir o meio social apresenta diversas matrizes de violência, seja ela física, moral ou psicológica, apresentando em qualquer um destes casos situações de desordem, desregramento e transgressão. Para entendermos todas essas nuances enfatizou-se nesta pesquisa como surgem, do ponto de vista das crianças, atos de violência.

O enfrentamento de atos de violência na escola significa oportunizar o processo educativo, permitindo que professores, gestores e a comunidade escolar de-

envolvam ações de contenção e conscientização dos alunos quanto aos diversos pontos negativos da violência.

Para tal enfrentamento não há como abster-se de um apurado conhecimento da realidade do problema, para isso pesquisas apuradas devem ser desenvolvidas, tendo em vista não bastar apenas conhecer a problemática, mas estabelecer planos de ação para sua resolução.

O ensinar não é uma profissão comum, trata-se de um trabalho intensamente delicado, repleto de compromissos, dentre eles reconhecer o problema da violência dentro das salas de aula, sabendo que esta não se resolverá plenamente, enquanto não houver um trabalho conjunto aos demais setores da sociedade.

#### REFERÊNCIA

**VALLADARES**, Henriqueta do Coutto Prado. **Paisagens ficcionais**: perspectivas entre o eu e o outro. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

**BRASIL**. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.



## FORMAÇÃO CONTINUADA EM APRENDIZAGEM COLABORATIVA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS E WEB 2.0

*Leizer Fernandes Moraes*  
*Rita Rodrigues de Souza*  
*Aladir Ferreira da Silva Júnior*

### **Introdução**

O presente artigo compartilha a discussão empreendida durante a realização do minicurso “*Discussão teórica: ferramentas digitais na educação versus práticas interdisciplinares para o trabalho colaborativo*”. A temática do minicurso emergiu a partir de leituras e reflexões dos membros do Núcleo de Pesquisa em Informática e Educação (NINE) em contraponto com as necessidades de atuação profissional de professores/as referentes ao contexto local e regional.

O minicurso teve como objetivo geral apresentar aos/às participantes as potencialidades de usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da *Web 2.0* para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e para a construção colaborativa de conhecimentos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Buscou-se, enfim, apresentar e discutir as TDIC e a *Web 2.0* como instrumentos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais.

O uso intencional das TDIC, em uma perspectiva educacional, em que as interações entre ser humano e máquina e entre seres humanos e outros seres humanos, por meio de recursos informáticos, sejam em prol da construção do conhecimento, da valorização e manutenção da vida foi o eixo central das discussões durante o minicurso. Enfim, o uso de TDIC em função do bem coletivo. O potencial de práticas inovadoras, usando tecnologias digitais, é real, explorá-lo também precisa ser real. Por isso, a importância de uma discussão clara, sincera e ponderada sobre formação docente, recursos materiais, possibilidades de proposição e execução de projetos interdisciplinares, coletivos e colaborativos não só mediados pelas tecnologias digitais, mas em que essas sejam intrínsecas ao processo.

### **Embasamento Teórico**

As leituras e discussões compartilhadas, nesta seção, compõem o repertório teórico que fundamentou o planejamento e a execução do minicurso, bem como

a realização da análise das interações dos/as participantes. Procuramos apresentá-las de modo didático para, assim, evidenciar as escolhas realizadas de modo intencional para fomentar as discussões e atividades práticas.

### **TDIC aplicadas à Educação**

A presença das TDIC, em vários âmbitos da vida em sociedade e a influência delas no contexto educacional, é inegável. Está em bancos, supermercados, lojas, comércio informal, prestação de serviço, jogos, TV, somente para sinalizar uma pequena mostra dessa presença. Mesmo que a escola tente funcionar em um mundo paralelo, ignorar tal presença, não terá êxito.

A discussão em curso, neste artigo, a partir da experiência concreta, no minicurso, reside em como os sujeitos que atuam diretamente na escola, com limitações de muitas ordens (material informático, de formação, atuantes em ambientes de vulnerabilidade social) podem explorar as TDIC no currículo de modo interdisciplinar, coletivo e colaborativo em favor da construção de conhecimentos por parte do/a aprendiz.

Pensar o uso das TDIC, aplicadas à Educação, remete à necessidade de se discutir o currículo explícito escolar. Estamos considerando que currículo “é um elemento nuclear de referência”, para a organização de todas as atividades técnico-acadêmicas e culturais, que possibilita a realização de um projeto alternativo de educação (SACRISTÁN, 2000, p. 18). A proposição de uma “construção de um currículo mais globalizado; elaborar planejamentos de ensino inclusivo; usar TDIC tais como Objetos Educacionais e outros no processo de ensino; entre outros”, revela uma preocupação com o projeto de instituição, pontuam Schlünzen, Schlünzen Junior e Santos (2011, p. 249). Esse posicionamento encontra-se em consonância com Sacristán (2000), a exploração das múltiplas formas de organização do trabalho escolar a partir de um conjunto de referências.

A construção de currículos com as características mencionadas configura um desafio real que persiste nas escolas. Real porque forma parte do cotidiano de docentes iniciantes e, também, dos mais experientes que “ainda não sabem como fazê-lo, ou seja, encontram problemas na execução dessas mudanças, uma vez que sua maior dificuldade é saber como articular os conhecimentos construídos no processo de formação e os recursos oferecidos, à sua prática.” (SCHLÜNZEN, SCHLÜNZEN JUNIOR e SANTOS, 2011, p. 249). Aqui não estamos considerando as mudanças sociais que ocorrem e impactam no exercício de qualquer profissão, mas tão somente a relação teoria e prática na docência.

Promover a inter-relação entre teoria e prática no cotidiano de sala de aula, sob as forças de uma determinada realidade, ponderamos que se refere à uma ação quase sempre crítica, exige uma atividade constante de reflexão, proposição, avalia-

ção dos resultados e novas proposições. Tudo isso de modo engajado, comprometido, articulado com um projeto educacional que avance em direção às práticas de uma sociedade informacional, termo que segundo Castells (1999, p. 46), significa:

o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. [...] uma das características principais da sociedade informacional é a lógica de sua estrutura básica em redes, o que explica o uso do conceito de “sociedade em rede”.

A definição apresentada por Castells (1999) coloca em cena elementos salutaros que podem contribuir para a compreensão da existência do desafio de pôr em prática um currículo que articule contexto, conteúdos, recursos da TDIC e formação docente. Ressaltam-se, por exemplo: a produtividade e o poder que emanam das condições tecnológicas de uma dada sociedade, marcas de um tempo-espaço históricos específicos. Resta questionar quais forças estão em disputa para que tal projeto educacional (não) se desenvolva de modo pleno.

Um outro elemento que se evidencia na sociedade informacional contemporânea é o conceito de sociedade em rede. Ele implica em modos de fazer pedagógico distintos dos aprendidos/ensinados em décadas bem recentes. Como exemplo, os trabalhos em grupo, em sala de aula, referem-se a atividades de ensino e aprendizagem já bem consolidadas no meio escolar. Contudo, difere-se de um trabalho pedagógico que priorize um trabalho<sup>27</sup> em rede, as conexões que podem ser realizadas, os mapas conceituais que podem ser acessados, os produtos finais que podem ser gerados, as sínteses de aprendizagens que podem ser realizadas. O impacto desse trabalho em rede, nos contextos local e global, precisa ser lido de modo relativo e crítico, pois não se pode desconsiderar que

os códigos, o software, as máquinas e a capacidade de processamento – que a cada dia aumenta – foram contribuindo para a construção de uma nova forma de produzir conhecimento, que hoje orienta os processos de produção colaborativa e aberta em rede, que está presente em todas as áreas, além da computação, e que mostra a dimensão não instrumental dessas tecnologias.(BONILLA e PRETTO, 2015, p. 25)

A defesa de Bonilla e Pretto (2015) vem ratificar o já posto por Castells (1999, p. 22). Esse argumenta que “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando

---

<sup>27</sup> Estamos considerando que “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.” (LÉVY, 1999, p. 159).

a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”. Há quase três décadas, esse estudioso já defendia a intrínseca relação entre o desenvolvimento tecnológico de redes interativas e os modos e interesses de interação social. O uso intencional e pedagógico dessa relação exige trabalho, aprendizados, lutas contra poderes constituídos e interesses dos modos de produção socioeconômicos. As TDIC aplicadas à Educação, desse modo, precisam auxiliar a compreensão dessa rede e, mais ainda, contribuir para que as conexões dessa rede sejam materializadas para o bem social comum e coletivo. À escola caberá proporcionar meios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico a partir desses parâmetros, com um currículo que possibilite a articulação de diferentes conteúdos e atividades.

### Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0

Para a organização e execução do minicurso, consideramos, ainda, dois aspectos que subsidiaram a composição das etapas das atividades desenvolvidas: planejamento de um primeiro esboço de um projeto tecnopedagógico<sup>28</sup> e a análise de fragmento teórico a partir de conhecimentos prévios. São, respectivamente, os aspectos relativos à mutabilidade da Web e à construção do conhecimento:

...a *Web* também não está congelada no tempo. Ela incha, se move e se transforma permanentemente. A *World Wide Web* é um fluxo. Suas inúmeras fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma surpreendente imagem de inundação de informação contemporânea. (LÉVY, 1999, p. 162)

... o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório. Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indominável. (LÉVY, 1999, p. 163)

Ambos posicionamentos de Lévy (1999) lançam luz sobre a necessidade de uma formação docente e discente que considerem a inconstância, a contínua necessidade de aprender e adaptar o aprendido para sustentar novas aprendizagens, pois o conhecido constitui degrau para novas descobertas, e, ainda, que o conhecimento está em construção sempre. Abordar e argumentar essas temáticas no minicurso, sem parecer ser simplista, óbvio ou, por outro lado, parecer prescritivo, constituiu uma necessidade para imprimir sentido ao que estava sendo apresentado/discutido.

---

<sup>28</sup> Consiste tanto em trabalhar articuladamente, conteúdos, objetivos e atividades do processo de ensino e aprendizagem quanto orientar os professores em relação à forma como devem realizar esse processo, considerando as tecnologias existentes e a realidade dos alunos envolvidos (TORRES; AMARAL, 2011).

Torres e Amaral (2011, p. 51), seguindo na mesma direção de Castells (1999), argumentam que as novas TIC, particularmente as da *Web 2.0*, são entendidas como “ferramentas essenciais à educação, pois permitem às pessoas tanto aprender umas com as outras quanto aprender a partir de uma perspectiva na qual elas próprias sejam, simultaneamente, objetos dessa aprendizagem e construtoras de conhecimento.” Praticando, assim, um aprendizado em rede. De acordo com esses autores, a *Web 2.0* ou *Web Social* possibilita às pessoas uma interação participativa, dinâmica e horizontal. Essas características ampliam “as chances de construir coletivamente novos conhecimentos, fruto das intensidades relacionais ocorridas no ciberespaço” (TORRES e AMARAL, 2011, p. 51). Compartilhamos, entretanto, com a defesa de Pireddu (2015) de que

as tecnologias, é claro, não determinam automaticamente a participação e o engajamento na criação de conhecimento, pois a tecnologia, por si só, não enriquece o sujeito da aprendizagem: ocorrem pedagogias inovativas. Nas mais interessantes experiências de formação de rede, sujeitos e objetos aparecem como entidades móveis, assim como o ensino e a aprendizagem se reconfiguram enquanto funções abertas. (PIREDDU, 2015, p. 48)

A compreensão do/a docente de que ele/a está diante de um/a novo/a aprendiz e objetos com características diferentes e que se mutam constantemente sugere múltiplas possibilidades de adequação e construção de novos fazeres pedagógicos. O/A docente apropriando-se dessa compreensão, também, constituir-se-á como uma “entidade móvel”, conforme entendimento de Pireddu (2015).

Por fim, se o/a aprendiz é um/a letrado/a, como tal será “alguém que contribui ativamente para a sua própria aprendizagem, e a *Web 2.0* é um meio/canal efetivo que serve para maximizar as potencialidades individuais, ampliando simultaneamente o desenvolvimento da coletividade” (TORRES e AMARAL, 2011, p. 53). A formação desse/a aprendiz apto/a a continuar a aprender usando as TDIC pode ser fomentada a partir de vivências de modelos didáticos interdisciplinares em que elas estejam integradas.

Nesse quesito, trazemos também, Vigotsky (2008) que apresenta uma teoria psicológica sociocultural do desenvolvimento humano que valoriza a mediação simbólica e se preocupa com as capacidades psíquicas superiores do ser humano, que devem ser desenvolvidas na constante inter-relação do sujeito, por meio da linguagem, com as demais pessoas. Ressaltamos, na esteira de Vigotsky (2008), que o sujeito, sobretudo, aprenda a fazer isso junto como “um outro”, aprendendo e ensinando; experimentando os dois papéis ao longo do processo de ensino e aprendizagem para perceber as possíveis relações entre diferentes saberes e, delas, saber construir soluções para a resolução de problemas e alavancar novos conhecimentos



e disponibilizá-los para outros, em um círculo virtuoso de práticas interdisciplinares. As TDIC e a *Web 2.0* podem ocasionar a realização dessas práticas tendo em vista os processos de interação entre pessoas e diferentes áreas do conhecimento que elas possibilitam. A relação entre cultura digital e Educação impõe uma atuação ponderada e crítica para as instituições educacionais, uma vez que, ela

implica a potencial transformação de professores e alunos em produtores de conhecimentos e fazedores do seu próprio tempo. Obviamente, isso tem demandado um processo formativo para toda a sociedade, a fim de que os sujeitos sociais não sejam meros consumidores das tecnologias e, o que seria muito pior, consumidores acríticos dos dispositivos, dos softwares e das informações que circulam nos ambientes digitais. (BONILLA e PRETTO, 2015, p. 24)

As colocações de Bonilla e Pretto (2015) expõem a gravidade de não se preocupar com um projeto educacional em que os recursos tecnológicos digitais não figurem como parte integrante efetiva da produção do conhecimento. A partir da discussão teórica e das limitações de tempo-espço, configuramos a metodologia de pesquisa descrita a seguir.

### **Metodologia**

O minicurso foi ofertado no segundo semestre de 2018, compondo as atividades da XV Semana de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Jataí. Enfatizamos que não houve nenhuma restrição quanto à participação do público-alvo docente por se tratar de um minicurso multidisciplinar envolvendo as áreas de Educação e Tecnologias.

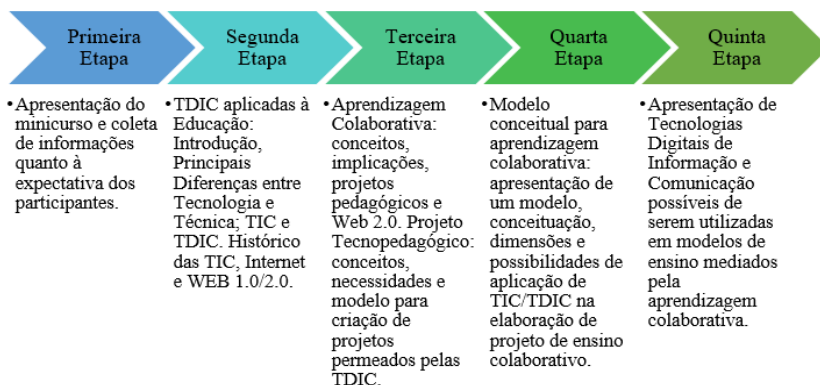
O capítulo intitulado “*As oficinas como locus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural*” (FERREIRA; JUNIOR e OSWALD, 2018) foi utilizado como referência para o planejamento e execução do minicurso. Esses autores abordam as possibilidades e potencialidades de se pesquisar “com o outro” e não apenas “sobre o outro”, utilizando-se, para tanto, oficinas e minicursos.

Ferreira, Júnior e Oswald (2018) destacam alguns aspectos a serem observados no planejamento de uma oficina/minicurso em que se pretenda realizar um processo de pesquisa, a saber: i) A pesquisa será feita com e não sobre os sujeitos; ii) De acordo com essa abordagem, o pesquisador não é neutro, o que confirma o caráter dialógico do encontro; iii) Pesquisador e pesquisados construirão um conhecimento que será partilhado, que terá usos diversos; iv) A oficina, como procedimento de pesquisa, é espaço-tempo de construção de dados para o estudo, mas também de formação (e transformação) dos sujeitos participantes; v) O desenvolvimento da pesquisa e seus desdobramentos acontecem a partir das interações estabelecidas no

campo e não são um *a priori* estabelecido rigidamente; vi) É importante estar atento às particularidades dos grupos com os quais se está trabalhando; vii) Adotar as oficinas como lócus de encontro com o outro é uma posição ética que considera as diferentes vozes que compõem o estudo; viii) É importante que a escrita, a partir do desenvolvimento de oficinas, tente traduzir a multiplicidade de vozes e olhares que emergem do campo empírico.

Além dos aspectos elencados por Ferreira, Júnior e Oswald (2018), a pesquisa de Torres e Amaral (2011) foi fundamental para a organização das etapas do minicurso, bem como a definição dos conteúdos abordados. Atentando-se para a possibilidade de construção de conhecimento por meio da interação com o outro é que desenvolvemos o minicurso, dentro do limite temporal do evento, em um período de 04 (quatro) horas, com a presença de 07 (sete) participantes. Desses, 01 (um) atua na área de gestão escolar do ensino básico e os outros 06 (seis) são professores, possuem formação em Física, Informática, Matemática e Pedagogia. Desses, (03) três atuam como docente em sala de aula. Destacamos que todos/as consentiram em participar da pesquisa.

A metodologia desenvolvida, durante o minicurso, contemplou a exposição dialogada de conteúdos com uso do *software Mentimeter*<sup>29</sup>, exibição de vídeos curtos, leitura de fragmentos de textos teóricos e discussão pedagógica com os participantes mediante questões problematizadoras e relatos de experiência encontrados na literatura. O minicurso foi dividido em (05) cinco etapas, conforme Figura 1, apresentada abaixo.



**Figura 1** - Descrição das cinco etapas de exposição dialogada de conteúdos do minicurso

**Fonte:** Autoria Própria

<sup>29</sup> Disponível em <http://www.mentimeter.com>, recurso para apresentações dinâmicas.

A primeira etapa iniciou-se com uma atividade de interação com os/as participantes do minicurso, questionando-os/as sobre a expectativa deles/as acerca do minicurso que estavam participando. Utilizou-se, nesse momento, o *Mentimeter* como instrumento de interação/coleta das respostas.

A segunda etapa desenvolveu-se por meio de uma atividade expositiva sobre TDIC, abordando os principais conceitos e aspectos envolvidos no uso de tecnologias na Educação. Visando uma abordagem dinâmica e participativa do conteúdo nessa etapa, os/as participantes foram convidados/as a interagir com a apresentação, definindo entre alguns itens apresentados (lápiz, celular, camiseta, computador e televisão) quais deles se configuram como “produtos tecnológicos”.

Ainda na segunda etapa do minicurso, abordamos conceitos relacionados à TIC e TDIC. Novamente, houve interação com os/as participantes por meio do *Mentimeter*, ocasião em que solicitamos aos/às participantes que descrevessem em uma palavra os termos TIC/TDIC. Em seguida, deu-se prosseguimento à apresentação e foram listados alguns instrumentos e ferramentas que correspondem à TIC e TDIC.

Além da apresentação expositiva e participação dos alunos, a segunda etapa contou com a apresentação de alguns vídeos (disponíveis na *internet/Youtube*) sobre a evolução e história das TIC/TDIC e acerca da transformação, durante as últimas décadas, da *Internet* e da *Web*, abordando, no fim dessa segunda etapa, as diferenças entre a *Web* 1.0 e 2.0. Em seguida, passou-se para a terceira etapa do minicurso, intitulada: Aprendizagem colaborativa e *Web* 2.0, que teve como objetivo apresentar a importância entre a convergência de projetos pedagógicos e as tecnologias adotadas.

Inicialmente, na terceira etapa, foram apresentados alguns conceitos sobre aprendizagem e aprendizagem colaborativa e *Web* 2.0, sobretudo, destacando a participação discente no processo de construção de conhecimento, seja ele próprio ou mesmo em relação ao outro. Destacou-se, nesse momento do minicurso, a definição de Vigotsky (2008) sobre aprendizagem colaborativa, que consiste em um processo complexo de atividades sociais que é impulsionado por interações mediadas por várias relações.

Dando sequência ao relato do desenvolvimento do minicurso, utilizou-se novamente o instrumento *Mentimeter* para a participação dos alunos, ao questioná-los “Quais seriam as implicações da *Web* 2.0 nos processos educativos?”. Após essa participação foram apresentados conceitos sobre aprendizagem colaborativa sobretudo utilizando como referência os trabalhos de Torres e Amaral (2011) e Bonilla e Pretto (2015). Ainda sob a ótica desses autores, foi apresentada e discutida nessa etapa do minicurso, a necessidade de convergência entre Projetos Pedagógicos e Tecnologias, sobretudo a necessidade de consolidar alternativas curriculares que

pensem as TDIC como instrumentos mediadores e potenciais para a construção de conhecimentos e saberes coletivos e colaborativos. Essa convergência é denominada, no artigo de Torres e Amaral (2011), como Projetos Tecnopedagógicos (PT), que foram abordados nessa terceira parte do minicurso. Especialmente, abordou-se a respeito do que é necessário para a construção, a avaliação e a implantação deles.

Em seguida, deu-se prosseguimento ao minicurso com a quarta etapa, que teve como propósito apresentar um modelo conceitual de organização de conteúdos interativos (TORRES e AMARAL, 2011), que potencializa projetos de ensino interdisciplinares e a produção de novos conhecimentos de forma colaborativa. Essa etapa também teve como objetivo apresentar aos/às participantes possibilidades de aplicação de TDIC em um modelo de ensino e aprendizagem. No entanto, antes de se trabalhar esse conteúdo, solicitamos aos/às participantes que indicassem a relevância dos seguintes aspectos i) tecnologias, ii) planejamento, iii) interdisciplinaridade, iv) planejamento de conteúdo, v) participação dos/as discentes e vi) participação dos/as docentes, envolvidos em um modelo de ensino e aprendizagem colaborativo.

Na quinta e última etapa de exposição dialogada de conteúdos do minicurso, foram apresentadas aos/às participantes algumas ferramentas e tecnologias possíveis de serem utilizadas em um modelo de ensino e aprendizagem permeado por TDIC. Nesse momento, foram demonstradas as potencialidades e algumas formas de uso didáticos do *Gmail, Youtube, Facebook, Google Docs e Google Acadêmico*.

Após essa etapa, os/as participantes foram convidados/as a elaborar um Projeto de Ensino utilizando o modelo apresentado na quarta etapa do minicurso e permeado pelo uso de TDIC. Para essa atividade prática, os/as participantes foram divididos em 03 (três) grupos, sendo que um dos grupos foi composto por 3 (três) participantes. Para tanto, foi elaborado um *checklist*<sup>30</sup> com vistas a orientá-los/as na elaboração de um PT.

Neste artigo, apresentaremos dados sobre o desenvolvimento do minicurso contemplando a interação com os/as participantes e a avaliação que eles fizeram do minicurso. A análise da produção do PT produzidos pelos/as participantes demanda uma exploração e um relato minuciosos, confrontando a teoria aplicada no minicurso e o produto final apresentado pelos/as participantes. Para não incorrer em simplificações, em decorrência da limitação de espaço da escrita do artigo, optamos por apresentá-la em outro texto.

Após o desenvolvimento do minicurso, os/as participantes foram convida-

---

<sup>30</sup> O modelo (*checklist*) utilizado para a elaboração dos projetos tecnopedagógicos, bem como a discussão e apresentação dos resultados desta etapa do minicurso estão disponíveis em outro trabalho intitulado “Práticas pedagógicas colaborativas a partir de projetos tecnopedagógicos”, publicado nesta coleção.

dos a responder dois questionários disponibilizados via *Google Docs* (formulários), um sobre o seu perfil (formação, atuação docente, dentre outros) e o outro acerca das implicações do minicurso na sua formação. Após essas atividades, o minicurso foi encerrado.

Para a análise dos resultados, seguimos as orientações de Angrosino (2009) para a análise de dados de cunho qualitativo. Elas compreendem, basicamente, dois procedimentos de análise: a descritiva e a teórica. Na descritiva, o objetivo consiste na constatação e registro de padrões, regularidades ou temas emergentes dos dados, no caso dessa pesquisa descrita neste artigo, referentes às interações dos/as participantes, podendo emergir dados quantitativos. Esses serão interpretados mediante à luz da teoria, bem como as discussões. Usaremos “o discurso” dos/as participantes na construção das análises. Procedemos dessa maneira ancorados nas palavras de Flick (2009, p. 9):

uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas e transcrições até descrições e interpretações, e finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo [...] são preocupações centrais da pesquisa qualitativa.

Seguindo, ainda, nessa linha, o oitavo aspecto destacado por Ferreira, Júnior e Oswald (2018) que se refere à importância de se retratar na escrita, a partir do desenvolvimento de oficinas, a multiplicidade de vozes e olhares que emergem do campo empírico.

Em síntese, a metodologia empregada no minicurso contemplou as proposições de Ferreira, Júnior e Oswald (2018) e de Torres e Amaral (2011) que refletem a preocupação com uma formação do ser a partir de relações mediadas por práticas sociais, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio de interações. A coleta e a análise de dados ocorreram em uma abordagem qualitativa de acordo com Angrosino (2009) e Flick (2009).

## Resultados

Visando analisar os efeitos do minicurso “Discussão teórica: ferramentas digitais na Educação *versus* práticas interdisciplinares para o trabalho colaborativo” na formação do público participante, tomamos como instrumentos de coleta de dados (i) as interações dos participantes via *software Mentimeter* e (iii) o questionário de avaliação aplicado ao término das atividades.

Por meio desses instrumentos, foi possível analisar dois aspectos em relação aos/as participantes do minicurso: o conhecimento prévio acerca da temática do

minicurso durante a sua execução e, ainda, os possíveis efeitos dessa atividade na sua formação continuada em relação às TDIC aplicadas à Educação.

Os conhecimentos prévios dos/as participantes, em relação a conceitos abordados durante o minicurso, foram coletados durante as exposições dialogadas por meio do *software Mentimeter* em cada uma das cinco etapas do minicurso. A seguir, no Quadro 2, apresentamos alguns dados coletados.

**Quadro 2** - Perguntas realizadas durante a execução do minicurso e respostas dos/as participantes

| Etapa | Pergunta (P)   | Resumo das respostas   |
|-------|--|--|
| 1     | P1: Qual sua expectativa para o minicurso?   | TERMOS RECORRENTES NAS RESPOSTAS: Aprender (42%), ferramentas (28%), digitais (28%), educação (28%), aprendizagem (28%).   |
|       |  | O QUE SE ESPERA DO MINICURSO: Aprender (42%), entender (14%), ouvir (14%), ver (14%), adquirir conhecimento (14%), conciliar (14%), inserir (14%), contribuir (14%), utilizar (14%). |
| 2     | P2: Quais destes itens são produtos tecnológicos? (Lápis, celular, camiseta, computador, televisão.) | Computador (100%), celular (100%), lápis (57%), televisão (85%), camiseta (28%).   |
|       | P3: Defina em uma palavra o termo TIC.   | TERMOS RECORRENTES NAS RESPOSTAS: Avanço (28%), comunicação (14%), evolução (14%), interação (14%), modernidade (14%), revolução (14%), computador (14%).                            |
| 3     | P4: Aprender de modo colaborativo é algo novo?   | Sim, novo (37%).<br>Não, porém a abordagem é nova (63%).   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | P5: Quais seriam as implicações do ensino e aprendizagem de modo colaborativo?   | TERMOS RECORRENTES NAS RESPOSTAS: Informações (50%), desafio (25%), mudanças (25%).<br>IMPLICAÇÕES: Agilidade, eficácia, prática, pesquisa, uso do digital.                    |
| 4 | P6: Indique a relevância para os seguintes aspectos envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem colaborativo: Tecnologia, Planejamento, Interdisciplinaridade, Conteúdo, Participação dos Discentes, Participação dos docentes. | 1º - Participação dos Discentes;<br>1º - Participação dos Docentes;<br>1º - Planejamento do Conteúdo;<br>2º - Planejamento;<br>3º - Tecnologia;<br>4º - Interdisciplinaridade. |
| 5 | P7: Dentre as tecnologias apresentadas, qual(is) é(são) do seu conhecimento? <i>Gmail, Facebook, Youtube, Google Docs, Google Acadêmico.</i>   | <i>Gmail</i> (100%);<br><i>Youtube</i> (100%);<br><i>Facebook</i> (100%);<br><i>Google Acadêmico</i> (71%);<br><i>Google Docs</i> (42%).                                       |
|   | P8: Qual(is) destas tecnologias você utiliza em sua prática docente? <i>Gmail, Facebook, Youtube, Google Docs, Google Acadêmico.</i>   | <i>Gmail</i> (100%);<br><i>Youtube</i> (87%);<br><i>Facebook</i> (0%);<br><i>Google Docs</i> (42%)<br><i>Google Acadêmico</i> (37%).   |

**Fonte:** Autoria própria

Observamos, por meio das respostas dadas à pergunta “P1”, que os/as participantes buscavam, no minicurso, uma forma de se atualizar, aprender, melhorar a prática deles/as e associavam a ele uma forma de ampliar o domínio em relação às ferramentas digitais aplicadas à Educação. Evidencia-se isso na recorrência dos termos “digital”, “educação”, “ferramenta”, “aprender” e, também, dos termos “adquirir conhecimento” e “utilizar”, presentes nas respostas. Demonstra, da parte dos/as participantes, a compreensão de que estamos em uma sociedade informacional, como nos explica Castells (1999) e ratifica a necessidade de se saber aprender e ensinar nessa sociedade.

Na segunda etapa do minicurso, foram trabalhados temas relacionados às Tecnologias de forma geral e às TIC. Nessa etapa, os/as participantes foram convidados/as a identificarem dentre alguns itens quais deles seriam produtos tecnológi-

cos. Percebe-se, nas respostas da pergunta “P2”, que todos os presentes atribuíram como “produtos tecnológicos” o celular e o computador. Em menor número, foram escolhidos os outros itens, com destaque para o lápis e a camiseta.

Somos conscientes da dificuldade de se estabelecer um conceito exato para “tecnologia”, afinal concordamos que ao longo da história esse conceito é interpretado de diferentes maneiras. No entanto, para a organização e desenvolvimento do minicurso, nos pautamos nesta definição de Veraszto et al. (2008): “tecnologia abrange um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e intuitivos. Sendo assim, possibilita a reconstrução constante do espaço das relações humanas” (p.79). Nesse sentido, enxergamos a tecnologia como consequência da relação entre homem, trabalho, saberes, técnica e necessidades. Portanto, verifica-se um certo desconhecimento prévio dos/as participantes em relação ao conceito de tecnologia, o que dificultou a associação do que seriam produtos tecnológicos – nesses casos, associam como produtos tecnológicos apenas aqueles eletrônicos/digitais.

Destaca-se, ainda na etapa 2, que os/as participantes do minicurso enxergavam as TIC como instrumentos de “avanço”, “modernidade”, “interação” e até mesmo de “revolução” (Cf. respostas dadas para “P3”). São percepções iniciais que, em certa medida, podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico colaborativo e inovador considerando a advertência de Pireddu (2015) de que a tecnologia por si só não promove a transformação pedagógica na escola, necessita-se do trabalho de planejamento e de mediação.

A terceira etapa do minicurso buscou apresentar conceitos acerca da aprendizagem colaborativa e suas implicações. Além disso, foram coletados dados (“P4” e “P5”) a respeito dos conhecimentos prévios dos/as participantes sobre essa temática. Os dados revelaram que a aprendizagem colaborativa não se configura como uma prática desconhecida, já que 63% dos/as participantes afirmaram conhecê-la. No entanto, afirmaram que a abordagem (utilizando as TDIC) se apresenta como novidade na prática deles/as. Retomando Lévy (1999), verificamos que os dados até aqui apontam para a necessidade de se ir além da superficialidade do uso de tecnologias (digitais) na sala de aula e se aprofundar no como essas tecnologias podem se tornar ferramentas efetivas na mediação pedagógica de construção do conhecimento.

De maneira geral, os/as participantes responderam que as implicações do ensino e aprendizagem de modo colaborativo seriam “a possibilidade de observação e de analogias [...] a pesquisa para realização de trabalhos escolares e a troca de informações”, “agilidade, [...] possibilidade de conferir os resultados, [...] perigo das falsas informações [...]”, “mudança de hábitos[...]”, “[...] incentivo para os alunos [...]”, “buscar novos conhecimentos”, “o excesso de informações” e “implicações na forma como os alunos e professores veem esse processo na prática, superando os



desafios”. Analisamos, a partir dessas respostas, que a reflexão docente pondera prós e contras sobre práticas pedagógicas colaborativas mediadas pelas TDIC.

Por meio da interação dos/as participantes na etapa quatro, “P6”, foi possível analisar qual a relevância apresentada pelos/as participantes a alguns aspectos envolvidos em um modelo de ensino colaborativo e permeado pelas TDIC, a saber: *a) Participação dos/as Discentes; b) Participação dos/as Docentes; c) Planejamento do Conteúdo; d) Planejamento; e) Tecnologia; f) Interdisciplinaridade*. Verificamos, nas respostas, que os aspectos A, B e C foram considerados os mais relevantes nesse processo, seguidos pelos aspectos D, E e F. Cabe destacar que as tecnologias e a interdisciplinaridade não são vistas como elementos mais relevantes pelos participantes do minicurso no processo de ensino colaborativo. Esse dado, por um lado, é intrigante e aponta para a necessidade de mais pesquisa sobre esse aspecto para verificar se é, ou não, uma questão recorrente em outros grupos de docentes e quais as implicações desse posicionamento no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, esse dado também pode ser revelador da dificuldade de se estabelecer uma articulação dos “conhecimentos construídos no processo de formação e os recursos oferecidos, à sua prática”, como argumentam Schlünzen, Schlünzen Junior e Santos (2011, p. 249).

A última etapa do minicurso buscou apresentar algumas TDIC utilizadas em um modelo de ensino colaborativo. Nessa etapa, foram coletados alguns dados acerca do conhecimento e do uso de TDIC pelos/as participantes na prática docente deles/as. Tais dados revelaram que nem sempre o conhecimento acerca de uma tecnologia implicará na sua efetiva utilização em sala de aula. Tal afirmação pode ser evidenciada pelas respostas às perguntas “P7” e “P8” que tratam do conhecimento e do uso de determinadas tecnologias, respectivamente. Observamos que as tecnologias “Gmail”, “Facebook”, “Youtube” e “Google Acadêmico” são as mais conhecidas pelos/as participantes, no entanto, o “Facebook”, conhecido por 100% dos/as participantes, não é utilizado em sala de aula, e o “Google Acadêmico”, conhecido por 71% é utilizado por apenas 37% em práticas docentes.

Identificamos, no trabalho de Ferreira, Junior e Oswald (2018), que existe um potencial a ser explorado nas oficinas/minicursos em relação à capacidade delas de se estenderem como lugar de construção de conhecimento e também de transformação dos envolvidos no processo de pesquisa. Nesse sentido, além do reconhecimento dos conhecimentos prévios dos/as participantes sobre as temáticas trabalhadas - realizadas durante o minicurso, foram apurados alguns dados sobre os efeitos do minicurso na formação continuada dos/as participantes, especialmente quanto à ressignificação de conceitos e sobre o uso de TDIC em processos de ensino e aprendizagem colaborativos e em rede.

Bonilla e Pretto (2015) destacam que características de movimentos educativos fundamentados na colaboração, na inteligência coletiva, na abertura e na parti-

lha de conhecimentos, na horizontalidade e na descentralização das formas de organização e produção dos bens simbólicos, na autoria, na liberdade, na transparência dos processos, provocam uma ruptura com um modo de pensar e delinear, em que se baseia o sistema educacional de modo geral. Para esses autores, a colaboração em rede pode “provocar mudanças nas formas de organização e gestão do próprio sistema e dos processos de ensino a aprendizagem, nas relações entre os sujeitos da educação e destes com o conhecimento e a cultura” (BONILLA e PRETTO, 2015, p. 35).

De forma geral, os/as participantes aprovaram as atividades que compuseram o minicurso, visto que todos/as atribuíram os conceitos **Ótimo e Bom**, sendo, respectivamente, 71,4% e 28,6%, à dinâmica adotada no minicurso. Quanto aos conteúdos abordados no minicurso, obtivemos um resultado satisfatório, visto que 57,1% informaram que foram significativos e 42,9% responderam que eles foram muito significativos para a própria formação/atuação docente.

Ainda sobre a importância dos conteúdos ministrados para a sua formação/atuação docente, os/as participantes justificaram as respostas apresentadas, como demonstrado em alguns trechos a seguir: “*Agregarei às minhas práticas em sala de aula o conteúdo do minicurso [...]*”, “*Me motivou, despertou para produzir mais quando estiver atuando.*” e “*a interdisciplinaridade também será fator que devei considerar quando estiver pensando em organizar os materiais da minha disciplina*”. Com base na análise de termos recorrentes, nessas justificativas, elencamos possíveis efeitos do minicurso para os/as participantes, conforme o Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3** - Possíveis efeitos do minicurso para a formação/atuação docente dos/as participantes

| Efeitos   | % dos participantes |
|---|---------------------|
| Incorporação dos conteúdos abordados no minicurso na prática docente                                | 43%                 |
| Ampliação dos conhecimentos sobre TDIC aplicados ao processo de ensino e aprendizagem               | 43%                 |
| Motivação para aplicação de novas propostas de ensino envolvendo a aprendizagem colaborativa e TDIC | 14%                 |

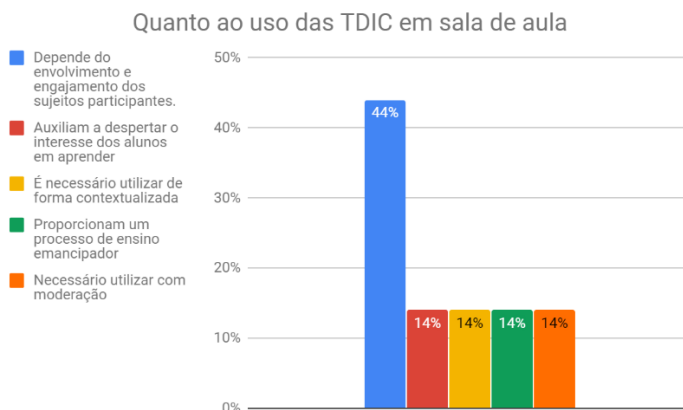
**Fonte:** Autoria própria

Objetivando compreender a realidade docente dos/as participantes do minicurso em relação às TDIC e aos projetos tecnopedagógicos, solicitamos que comentassem a seguinte citação, considerando as im(possibilidades) de aplicação desse tipo de projeto na prática em sala de aula deles/as:

as tecnologias, é claro, não determinam automaticamente a participação e o engajamento na criação de conhecimento, pois a tecnologia, por si só, não enriquece o sujeito da aprendizagem: ocorrem pedagogias inovativas. Nas mais interessantes experiências de formação de rede, sujeitos e objetos aparecem como entidades móveis, assim como o ensino e a aprendizagem se reconfiguram enquanto funções abertas. (PIREDDU, 2015, p. 48)

Ressaltamos, porém, não menos importante, que identificamos apenas comentários sobre o contexto da citação apresentada, nas respostas - sem relação direta com as possibilidades de construção e execução de projetos tecnopedagógicos em sua escola. Esses comentários estão organizados em categorias elaboradas com base nas similaridades das respostas, apresentadas no Gráfico 1.

**Gráfico 1** - Percepções dos participantes do minicurso quanto ao uso de TDIC em sala



**Fonte:** Autoria Própria

Percebe-se, por meio do Gráfico 1, que ao final do minicurso os/as participantes indicaram as TDIC como recursos potencialmente capazes de despertar a motivação dos/as alunos/as em aprender. Verifica-se, também, a conscientização de que o uso das TDIC deva ser planejado e dentro de um contexto, além da necessidade de moderação do seu uso.

Destacamos, nessas respostas, a reiteração da dependência de um envolvimento, de um engajamento por parte dos sujeitos envolvidos em processo de ensino e aprendizagem permeados pelas TDIC. Em igual porcentagem, destacam-se algumas respostas que atribuem às TDIC a possibilidade de uma educação emancipadora. Enfatizamos que se trata de uma discussão iniciada e desenvolvida dentro de um espaço de formação continuada e que os/as participantes pesquisados/as, docentes de diferentes áreas do conhecimento, expuseram os conhecimentos prévios deles/as, compartilharam conhecimentos e as perspectivas de aplicação do conhecimento discutido no minicurso no contexto educacional em que atuam.

### **Conclusões e/ou Propostas**

De acordo com o embasamento teórico que subsidiou o minicurso, a coleta e a análise de dados, o uso das TDIC e da Web 2.0 em práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares são ferramentas potentes para a construção de conhecimentos em sala de aula, proporcionando para o docente e discente possibilidades de diferentes atuações. À instituição escolar, possibilita o “desenho” de um currículo integrando as tecnologias digitais, os conteúdos e o desenvolvimento de habilidades.

A escolha da metodologia empregada, a realização de minicurso/pesquisa, possibilitou-nos uma interação com docentes de diferentes áreas de conhecimento e com diferentes práticas pedagógicas. Da discussão empreendida, emergiram ponderações de diferentes vozes, em que se buscou respeitar as particularidades de cada participante. A interação, possibilitada pelo uso do *Mentimeter*, culminou na formação e transformação dos sujeitos participantes – os cursistas e os ministrantes do minicurso. Ao aplicar essa metodologia, constituiu-se um processo de formação para ambos, em um movimento não só de intercâmbios de conhecimentos, mas, principalmente, de construções dos mesmos, a partir do momento em que se pensa junto nas possibilidades de aplicação de TDIC e usos de *Web 2.0* em contextos educacionais concretos. Com isso, reforçamos os aspectos propostos por Ferreira, Júnior e Oswald (2018) para a relevância das oficinas como *locus* de pesquisa.

A análise e discussão dos dados contribuíram para a confirmação da necessidade de se manter em pauta a valorização de espaços de formação continuada, como oficinas e minicursos. No que tange ao uso das TDIC e da *Web 2.0*, nas práticas pedagógicas, os dados obtidos, a partir do grupo participante, evidenciam que o conhecimento e uso em práticas sociais dessas ferramentas fora da escola tem um reflexo no trabalho docente, contudo poderia ser mais produtivo se houvesse formação e discussão das diferentes aplicações no contexto escolar de modo a integrá-las em um projeto institucional.

## Referências

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BONILLA, M. H e PRETTO, N. de L. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 23-40.
- CASTELLS, M. Prólogo: a Rede e o Ser. In: CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Volume I. 2 ed. Tradução: Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klaus Brandini Gerhardt. Paz e Terra. 1999. p. 21-47.
- FERREIRA, H. M. C.; JUNIOR, D. R. C. e OSWALD, M. L. M. B. As oficinas como locus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. O. dos; PIMENTEL, E. (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Qualitativa de Pesquisa**. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2018. cap. 9, p. 1-24. v. 3. Disponível em: <<http://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>>. Acesso em: 14 set. 2018.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p. Tradução de: Carlos Irineu da Costa.
- PIREDDU, M. Redes e conhecimento: as dimensões do social learning. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 41-50.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN J., K. e SANTOS, D. A. N. Formação de Professores, Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Escola Inclusiva: Possibilidades de Construção de uma Abordagem de Formação Construcionista, Contextualizada e Significativa. Programa de Pós-Graduação em Educação (FCT/Unesp). **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano 14 - n. 26 vol.01 – jan./jun. 2011.
- TORRES, T. Z. e AMARAL, S. R. F. Aprendizagem colaborativa e web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, p. 49-72, 2011. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/10045>>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- VERASZTO, E. V. et al. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Revista PRISMA.COM**, v. 0, n. 7, 28 out. 2008.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**ESTUDO AVALIATIVO DAS CONDIÇÕES SANITÁRIAS E DOENÇAS  
RELACIONADAS IDENTIFICADAS PELOS ESTUDANTES DA ESCOLA  
MUNICIPAL NOSSA ESCOLA DA COMUNIDADE DAS CAROLINAS EM  
JABOATÃO DOS GUARARAPES- PE**

*Maria Francisca de Assis Silva  
Silvia Tenório de Oliveira  
Fernanda Alves Ribeiro  
Jaceline Maria de Negreiros Lima*

**Introdução**

Saneamento básico é um conjunto de procedimentos adotados numa determinada região que visa proporcionar uma situação higiênica saudável para os habitantes. Entre os procedimentos do saneamento básico, podemos citar: tratamento de água, canalização e tratamento de esgotos, limpeza pública de ruas e avenidas, coleta e tratamento de resíduos orgânicos (em aterros sanitários regularizados) e materiais (através da reciclagem).

Com estas medidas, é possível garantir melhores condições de saúde para as pessoas, evitando a contaminação e proliferação de doenças. Ao mesmo tempo, garante-se a preservação do meio ambiente, já que o esgoto a céu aberto e acúmulo de lixo contribuem para a poluição do solo, da água corrente e dos lençóis freáticos.

A responsabilidade pela prestação dos serviços de saneamento básico sempre se situou na esfera municipal - mesmo antes da Constituição Federal de 1988, que reafirmou tal competência e a cidade de Jaboatão dos Guararapes ocupa o ranking de pior município do Pernambuco e um dos piores do Brasil, em termos de saneamento básico, segundo o relatório 2016 do Instituto Trata Brasil.

A falta de cuidados básicos e da higiene pessoal e ambiental favorece o surgimento e proliferação de doenças endêmicas, como: febre amarela, zika, chikungunya, doenças diarreicas agudas, leptospirose, dengue, cólera, pediculose (piolho), elefantíase, amebíase, criptococose, giardíase, entre outras. Essas doenças são de fácil prevenção, mas podem levar ao surgimento de sequelas graves como infecções secundárias, microcefalia em bebês cujas mães tiveram zika durante a gravidez, e até óbito.

Durante o ano de 2016 foi observado que muitos estudantes da Escola Municipal (EM) Nossa Escola faltaram as aulas devido a doenças como dengue, zika, chikungunya e doenças diarreicas agudas. Essas doenças são transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti* (que se reproduz em água limpa parada) ou por água contami-

nada por vírus, bactérias e protozoários que entram em contato com os estudantes e familiares principalmente e pela falta de saneamento básico.

Outra parasitose identificada entre os estudantes foi a pediculose, essa doença é considerada uma das mais incidentes parasitoses que acometem crianças em idade escolar (MAGALHÃES e SILVA, 2012).

Acreditamos que a incidência dessas doenças está relacionada à falta de saneamento básico que ocorre na comunidade das Carolinas, onde a escola se localiza e onde a maioria dos estudantes reside.

Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo diagnosticar as condições de saneamento básico e das doenças causadas pela falta dele, através de questionário, aos estudantes da ET Nossa Escola, enfatizando as ações voltadas para a prevenção, tratamento de doenças, cuidados com a água, descarte do lixo, tratamento do esgoto e materiais para desenvolver trabalhos de reciclagem na comunidade das Carolinas e regiões circunvizinhas.

### **Metodologia**

A comunidade da Carolinas, onde se encontra a EM Nossa Escola, está localizada no Bairro de Candeias município de Jaboatão dos Guararapes -PE (FIGURA 01), ao lado da escola existe um canal onde são descartados os dejetos, *in natura*, provenientes das residências do entorno (FIGURA 02).

No início do ano letivo foram realizadas palestras, voltadas aos estudantes e pais de estudantes, sobre as doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, verminoses, febre amarela, doenças diarreicas agudas, leptospirose, cólera, pediculose (piolho) e elefantíase, essas atividades foram realizadas nas aulas de Ciências e nas Oficinas de Saúde e Educação Sexual e na reunião de pais e professores. Também foi realizado, pelos estudantes, um levantamento fotográfico para evidenciar a situação do lixo na escola, a presença de acúmulo de lixo e de recipientes que possam servir de locais para a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*.

Para realizar o diagnóstico das condições de saneamento básico e das doenças causadas pela falta dele, nos estudantes da EM Nossa Escola foi aplicado, no mês de abril um questionário de múltipla escolha (ANEXO 1).

A partir dos resultados obtidos, os dados foram analisados, e posteriormente foram confeccionados gráficos, que serviram de base para a solicitação de ações, em conjunto com a Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes- PE.

### **Resultados e discussão**

No dia 15 de fevereiro de 2017 ocorreu a primeira reunião de pais e professores onde foi apresentada uma palestra sobre as doenças transmitidas pelos *Aedes aegypti*

## Educação Brasil

enfocando o surto de febre amarela que estava ocorrendo em algumas regiões do Brasil.

No decorrer da segunda unidade, entre os meses de maio e junho, foram realizados os levantamentos fotográficos onde foi observado a presença de acúmulo de lixo em alguns locais, inclusive em sala de aula e no entorno da escola (Figuras 03, 04, 05, 06). Podemos observar que muitos dos materiais encontrados no lixo, como copos e pratos plásticos, garrafas e tampas de garrafas pet, são potenciais criadouros do mosquito transmissor da dengue, caso venham a acumular água. Também ficou clara a presença de muito papel descartado de forma irregular, nas dependências da escola.

A partir dessas observações os estudantes elaboraram e desenvolveram ações com o objetivo de conscientizar e sensibilizar os estudantes da importância do descarte correto do lixo. Foram realizados seminários e campanhas de limpeza das salas de aula e apresentações de seminários (Figuras 07, 08, 09).

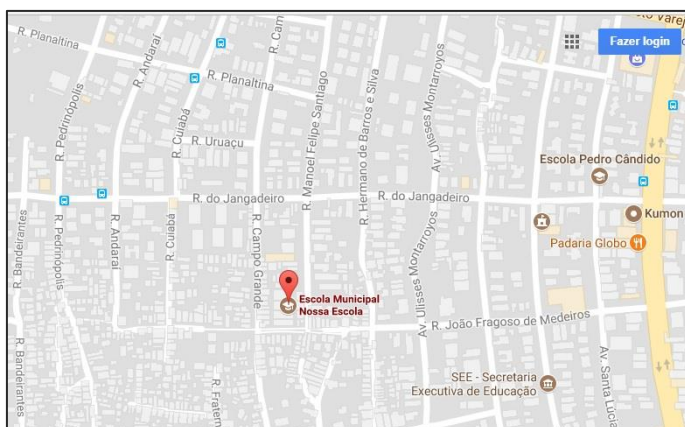


FIGURA 01 – Mapa da localização da EM Nossa Escola.



FIGURA 02 – Canal a céu aberto, podemos observar, na lateral da foto, o muro da escola.





**FIGURA 03** – Acúmulo de lixo no canal localizado ao lado da EM Nossa Escola.



**FIGURA 04** – Lixo acumulado nas dependências da escola.



**FIGURA 05** – Lixo acumulado nas dependências da escola, observe a presença de copos plásticos que podem servir de criadouro para o mosquito *Aedes aegypti*.



**FIGURA 06** – Lixo acumulado nos arredores da EM Nossa Escola



FIGURA 07- Estudantes preparando os seminários



FIGURA 08 – Estudantes preparando os seminários

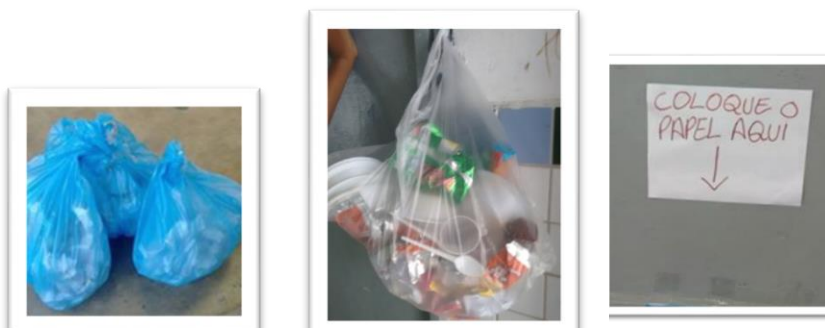


FIGURA 09 – Resultado das ações de descarte correto de papéis na sala de aula.

Responderam ao questionário um total de 293 estudantes. Nesse questionário foram abordados aspectos relacionados à idade, bairro, tipo de habitação, presença de saneamento básico na região onde mora, tipo de fornecimento de água e doenças que o estudante ou algum membro da família já teve (ANEXO 1). Essas doenças foram selecionadas de acordo com guia de doenças infecciosas e parasitárias do Ministério da Saúde (2010).

A maioria dos estudantes está na faixa etária entre 12 e 14 anos e reside no bairro de Candeias, o mesmo bairro onde se localiza a escola. (Figuras 10 e 11 ).

A maior parte dos estudantes (228) afirmaram morar em habitações de alvenaria e possuir abastecimento de água tratada pela Companhia Pernambucana de Saneamento (COMPESA) (Figuras 12 e 13).

Com relação à presença de saneamento básico nas residências, 86 estudantes afirmaram ter acesso a esse serviço, 60 estudantes afirmaram não ter acesso a esse serviço, 125 estudantes responderam que os dejetos de sua residências tem como destino fossas e 54 afirmaram que o esgoto é descartado sem nenhum tratamento direto no canal (Figura 14). As duas principais formas de descarte de esgoto presente nas residências dos estudantes (fossa e canal) não são os mais apropriados uma vez que a utilização de fossas sépticas como tratamento único dos esgotos doméstico pode elevar o risco de contaminação dos mananciais subterrâneos de água para abastecimento humano, decorrentes do mau uso das referidas fossas (NASCIMENTO - FILHO E CASTRO, 2005) e o descarte direto no canal, sem nenhum tratamento, podem comprometer gravemente a saúde pública.

Entre as doenças que acometeram os estudantes ou seus familiares as maiores incidência foram: dengue (137), chikungunya (131), pediculose (127), zika (65), doenças diarreicas agudas (27) (Figura 15). Dessas doenças dengue, chikungunya e zika são transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, um inseto que prolifera-se dentro ou nas proximidades de habitações (casas, apartamentos, hotéis, escolas), em recipientes onde se acumula água limpa e também em recipientes descartados de forma inadequada que possam acumular água.

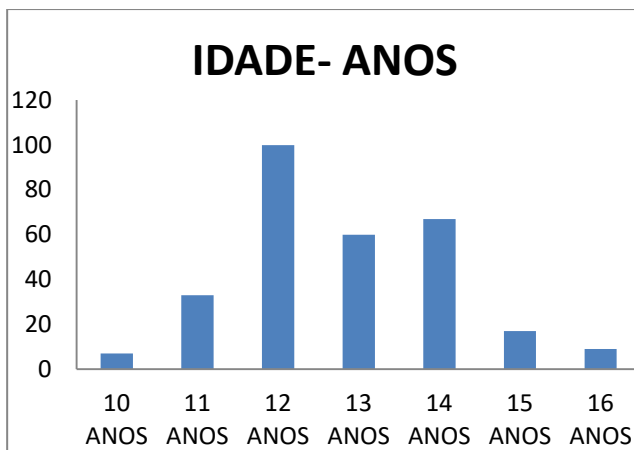


FIGURA 10- Distribuição dos estudantes da EM Nossa Escola por idade.

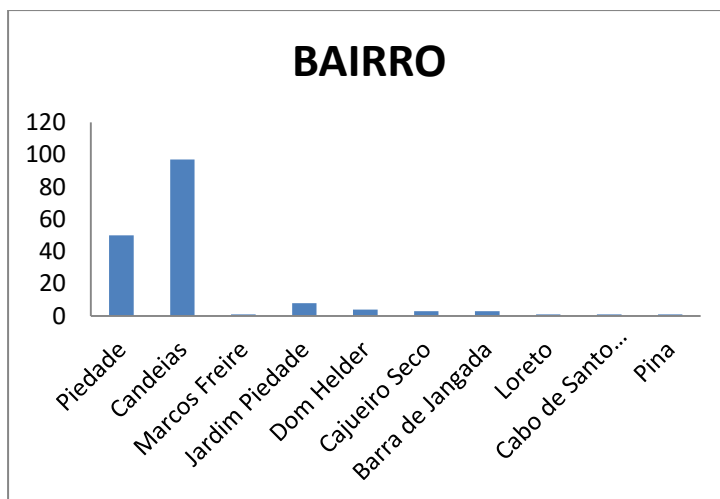


FIGURA 11- Distribuição dos estudantes da EM Nossa Escola por bairro onde residem.

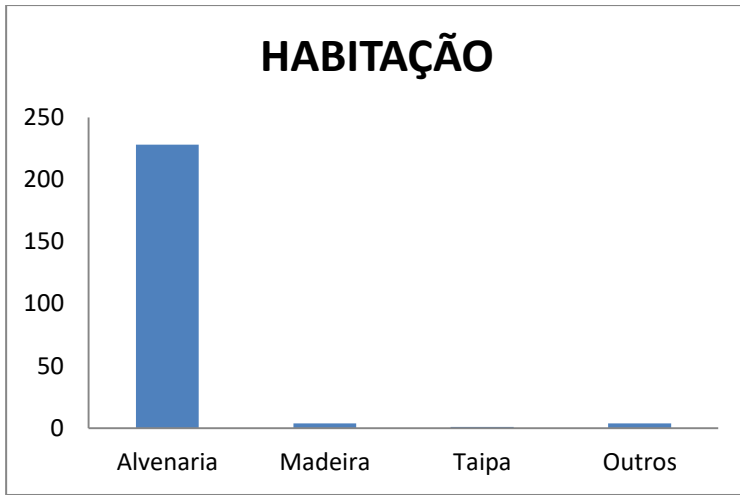


FIGURA 12- Tipos de habitação dos estudantes da EM Nossa Escola .

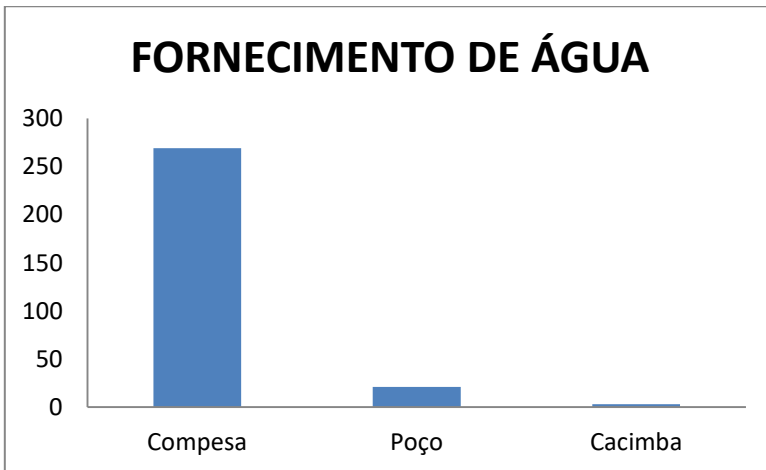


FIGURA 13- Tipos fornecimento de água presente nas residências dos estudantes da EM Nossa Escola .

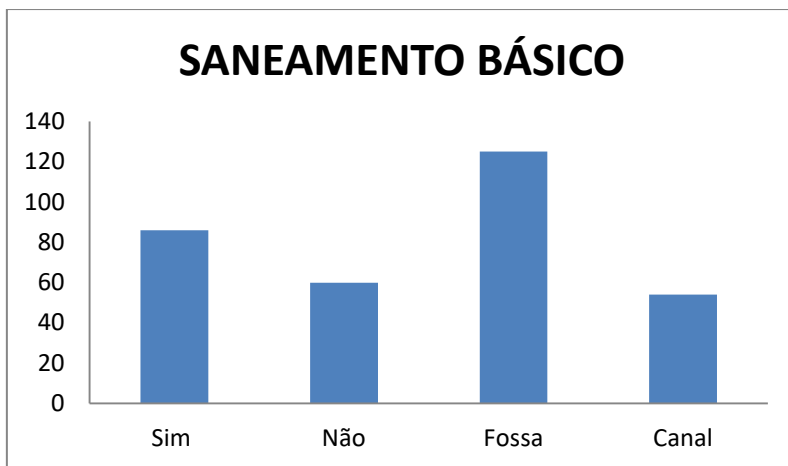


FIGURA 14- Saneamento básico e formas de descarte de dejetos das residências dos estudantes da EM Nossa Escola .

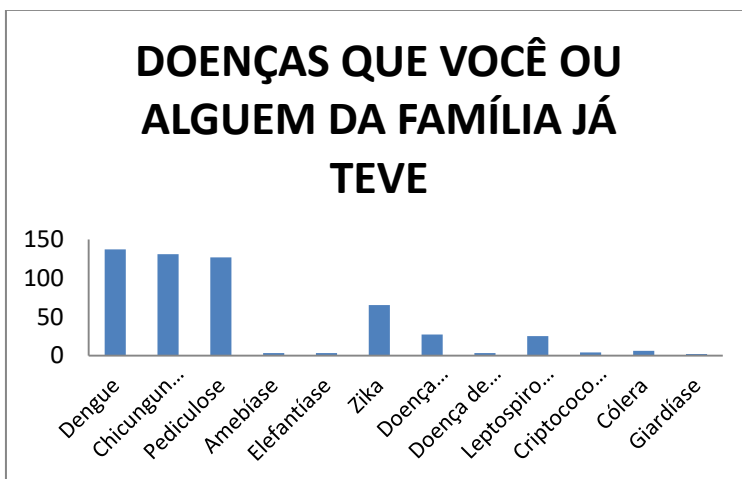


FIGURA 15- Doenças que acometeram os estudantes da EM Nossa Escola ou algum dos seus parentes.

A pediculose (infestação por piolhos) é uma parasitose contagiosa que ocasiona nos estudantes irritabilidade, prejudicando o sono e a concentração dos mesmos além de possíveis anemias e infecções secundárias. Essa doença é de fácil pre-

venção e tratamento a partir do momento que é identificada e tratada com os remédios adequados.

De acordo com a definição do Portal Saúde SUS (2017), a doença diarreica aguda (DDA) é uma síndrome causada por diferentes agentes etiológicos (bactérias, vírus e parasitos), cuja manifestação predominante é o aumento do número de evacuações, com fezes aquosas ou de pouca consistência. Em alguns casos, há presença de muco e sangue. Essa doença pode ser causada pela ingestão de água e alimentos contaminados e contato com objetos contaminados. Os manipuladores de alimentos e vetores como as moscas, formigas e baratas, podem contaminar, principalmente, os alimentos e utensílios. Locais de uso coletivo, tais como escolas, creches, hospitais e penitenciárias apresentam maior risco de transmissão.

Por estar localizada ao lado de um canal a céu aberto, podemos associar o grande número de casos de DDA, entre os estudantes e seus familiares, a uma possível contaminação por vetores que entrem em contato com a água contaminada, do canal, e o alimento ou utensílios utilizados por essas pessoas.

No mês de dezembro de 2017 foi realizada uma ação, por parte das secretarias de Saúde e Educação onde foram distribuídos remédios para a prevenção de verminoses e tratamento da pediculose.

Jaboatão dos Guararapes ocupa o ranking de pior município do Pernambuco e um dos piores do Brasil, em termos de saneamento básico, segundo o relatório 2016 do Instituto Trata Brasil. O relatório, que analisa a situação do saneamento e acesso à água tratada nos 100 maiores municípios brasileira, destaca Jaboatão como o município pernambucano com maior percentual de habitantes morando em áreas irregulares.

Para reverter esse quadro, o município de Jaboatão dos Guararapes através da Companhia Pernambucana de Saneamento (COMPESA) já está recebendo ações para implantação do sistema de coleta e tratamento de esgoto que contemplará os bairros Candeias, Piedade e Barra de Jangada, beneficiando 55 mil pessoas e que permitirá a ampliação de 7% para 17% o índice de cobertura de esgotamento sanitário da cidade (Iniciada obra de esgotamento, 2017). A previsão é que, dentro de 15 meses, seja concluído o assentamento da rede coletora de esgoto em todo bairro de Candeias, momento no qual está previsto o início das obras em Piedade e Barra de Jangada. Nesta primeira fase de implantação do Sistema de Esgotamento Sanitário de Jaboatão dos Guararapes serão implantados 61 mil metros de tubulações, cinco estações elevatórias e uma estação de tratamento de esgoto (ETE) – situada na Rua Corumbá, em Candeias. O prazo para concluir todo projeto, que irá contemplar os três bairros da cidade, é de 24 meses.

Antes de iniciar as intervenções, equipes de assistência social visitaram os moradores da rua para informar sobre a realização da obra e levantar as necessidades especiais dos moradores, como passarelas e rampas de acesso. Essas obras trarão



ganhos para a saúde pública, questões socioambientais e para o desenvolvimento de Jabotão dos Guararapes.

### Conclusões

A comunidade das Carolinas, onde a EM Nossa Escola está localizada, não possui condições de saneamento básico adequadas e não conta com um descarte de lixo eficiente o que causa um acúmulo de resíduos plásticos, orgânico e de papel. A maioria das doenças que acometeram os estudantes e seus familiares (dengue, chikungunya, pediculose, zika e doenças diarreicas agudas) tem relação direta ou indireta com essas condições precárias de saneamento e higiene pessoal, principalmente por estar localizada ao lado de um canal a céu aberto.

Atualmente obras de implantação do sistema de coleta e tratamento de esgoto que contemplará os bairros Candeias, Piedade e Barra de Jangada, beneficiando 55 mil pessoas, possivelmente melhorarão a situação do saneamento básico na região, o que, acompanhada das mudanças comportamentais de toda a comunidade escolar, com relação ao descarte dos resíduos, em um médio e longo prazo diminuirão a incidência das doenças, nesse relatório, apresentadas.

### Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2019.

NASCIMENTO FILHO, D. G. & CASTRO D. A.. Influência das fossas sépticas na contaminação da manancial subterrâneo por nitratos e os riscos para os que optam pelo auto como alternativa dos sistemas públicos de distribuição de água. **23º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental**. 2005. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/abes23/II-376.pdf>> Acesso em : 22 out. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Doença diarreica aguda**. Disponível em: <[http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-](http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-mInisterio/principal/secretarias/svs/doenca-diarreica-aguda-dda) Acesso em : 24 out. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Vigilância em Saúde. **Doenças infecciosas e parasitárias: guia de bolso**. Brasília 2010. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas\\_infecciosas\\_parasitaria\\_guia\\_bolso.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_infecciosas_parasitaria_guia_bolso.pdf)> Acesso em 25 out. 2017

COMPESA. **Iniciada obra de esgotamento sanitário em Jabotão dos Guararapes**. Disponível em: <<http://servicos.compesa.com.br/iniciada-implantacao-do-sistema-de-esgoto-em-jaboatao/> 18 de maio 2017> Acesso em : 22 out. 2017.

MAGALHÃES, K. P. P. ; SILVA, J. B. **A infestação por pediculose e o ensino de saúde nas escolas.**

Revista Saúde e Pesquisa, v. 5, n. 2, p. 408-416, maio/ago. 2012.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Pesquisa Saneamento Básico em áreas irregulares-Relatório Brasil.** 2016. Disponível em:

<<http://www.tratabrasil.org.br/datafiles/estudos/areas-irregulares/volume2/relatorio-completo-areas-irregulares.pdf>> Acesso em : 24 out. 2017.

## ANEXO 1

Questionário sobre condições de saneamento básico e das doenças causadas pela falta de saneamento.

IDADE: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### SANEAMENTO BÁSICO

( ) SIM ( ) NÃO ( ) FOSSA ( ) OUTROS \_\_\_\_\_

### HABITAÇÃO

( ) ALVENARIA ( ) TAIPA ( ) MADEIRA  
( ) OUTROS \_\_\_\_\_

### FORNECIMENTO DE ÁGUA

( ) COMPESA ( ) POÇO ( ) CACIMBA

### DOENÇAS QUE VOCÊ OU ALGUM MEMBRO DA FAMÍLIA JÁ TEVE:

( ) FEBRE AMARELA ( ) ZIKA ( ) CHIKUNGUNYA

( ) DOENÇAS DIARRÉICAS AGUDAS ( ) LEPTOSPIROSE ( )  
DENGUE ( ) CÔLERA ( ) PEDICULOSE (PIOLHO) ( ) ELE-  
FANTÍASE ( ) AMEBÍASE ( ) CRIPTOCOCOSE ( ) GIARDÍASE ( ) DOENÇA  
DE CHAGAS



## ESTÍMULO DAS ÁREAS DE BRODMANN RELACIONADAS À APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO ANATÔMICO

*João Gabriel Regis da Silva*

*Samir Navhi Amaral Elias*

*Waléria Bastos de Andrade Gomes Nogueira*

*Sávio Benvindo Ferreira*

### **Introdução**

A anatomia humana é um componente curricular comum obrigatório aos vários cursos da área da saúde, como enfermagem, medicina, farmácia, ciências biológicas, odontologia, fisioterapia e radiologia, por exemplo. Os estudantes têm o primeiro contato com ela nos primeiros semestres do curso, e logo percebem que o embasamento acerca do corpo humano e suas correlações é essencial para a correta prática profissional e para o entendimento de outras disciplinas. Por sua incontestável importância, possui uma carga horária diferenciada, com uma combinação entre aulas teóricas e práticas (MOURTHÉ et al., 2016). Concordando, Silveira e Garcia (2015) afirmam que anatomia humana é uma disciplina de formação básica, a qual fornece a base para a compreensão de outras como: fisiologia, imunologia, patologia, farmacologia, embriologia, histologia, microbiologia e entre outras.

O ensino tradicional em anatomia humana consiste em aulas teóricas, o discente entende como as estruturas do corpo funcionam, através da explicação pelo docente e exposição de recursos de imagens e vídeos, seguidas de aulas práticas em um laboratório apropriado, com peças cadavéricas e ou sintéticas, sob orientação do professor. No laboratório, tomando mão de outros recursos como os atlas e livros, eles podem visualizar as estruturas anatômicas integras, com sua morfologia, textura, localização e correlações clínicas. Contudo, existem alguns desafios no aprendizado, devido à dificuldade na localização das estruturas, na memorização das nomenclaturas, bem como a dificuldade na obtenção de cadáveres humanos, o que acaba gerando dificuldades e desinteresse por parte do aluno (ARAUJO JUNIOR et al., 2014).

Corroborando com a afirmação anterior, segundo um estudo realizado por Reis et al. (2014), com os discentes do curso de medicina em uma instituição de ensino superior no município de Montes Claros, em Minas Gerais, que objetivou observar o desenvolvimento dos alunos em anatomia humana, bem como estimular novas práticas para o seu ensino, constatou-se que 82,59% dos participantes estavam insatisfeitos com os seus conhecimentos em relação a anatomia humana, 49,74%

afirmaram que o grande número de nomenclaturas para memorizar é um fator que dificulta o aprendizado, e 10,36% confirmaram que outro obstáculo é a difícil visualização das estruturas.

Diante deste contexto, onde cada vez se vê uma constante reformulação na educação na área de saúde, faz-se necessário uma mudança no padrão de ensino anatómico, em que o aluno deixe de ser um ouvinte passivo, e passe a se tornar parte ativa no próprio processo de aprendizado. Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia (1996)” defende esta ideia, de que o aluno passe a ser o elemento fundamental no seu próprio processo de aprendizado, tornando-se um ser com autonomia e com mais propriedades para críticas e estudo posteriores, pois quando aprende-se com mais independência, este conhecimento é mais fácil de ser fixado. Para Vygotsky, em sua obra, “A Formação Social da Mente (1989)”, afirma que quando aprendemos algum assunto de forma mais dinâmica, o memorizamos de uma melhor forma, aumentando a reflexão crítica.

Ciente dessas dificuldades, é necessário que o professor insira novos métodos de aprendizado, onde o estudante sinta-se estimulado a estudar anatomia humana, principalmente por esta disciplina ser uma das primeiras do seu curso, e ele não entender bem qual a sua real aplicação na prática profissional (COCCE, 2017).

A partir dessas necessidades, surgem as metodologias ativas, as quais se desviam do padrão de ensino convencional expositivo em sala de aula, defendidas por Paulo Freire pelo princípio da autonomia. Este tipo de método, para Pivetta, Vogt e Badaró (2014), explora tentativas, experimentos e mudanças nos quais o enfoque principal é estimular o receptor a desenvolver seu próprio pensamento crítico, tornando-se um ser ativo, formando um raciocínio sistemático e um formador de opinião. Em concordância, Oliveira et al. (2015) afirma que as metodologias ativas fazem com que o aluno seja mais independente no seu processo de aprendizagem, tornando-se parte ativa e desenvolvendo um novo modelo de educação, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva.

Logo, dada a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, é preciso entender como elas se desenvolvem pelo ponto de vista do discente, assim, o cérebro é órgão principal responsável neste processo. Para Oliveira (2018), várias teorias foram criadas acerca das funções do córtex cerebral, porém, a mais aceita e utilizada atualmente é a do neurologista e psiquiatra alemão Korbinian Brodmann, que dividiu o cérebro em cerca de 50 áreas citoarquitetônicas, estabelecidas pelo número da área e intitulada área de Brodmann. Para Machado (2014), as localizações neurofuncionais devem ser consideradas como especializações de determinadas áreas, e não como compartimentos separados. Dessa forma, as áreas de Brodmann trabalham concomitantemente para possibilitar a aprendizagem, armazenando informações importantes para usá-las quando necessário.

Portanto, o objetivo deste estudo é estimular as áreas de Brodmann envolvidas no processo de aprendizagem através da aplicação de uma metodologia ativa no ensino da anatomia humana, bem como contribuir com o aprendizado deste componente curricular tão importante, que o aluno levará durante todo o seu futuro profissional e permitir uma maior interação entre os alunos e a disciplina e entre o aluno e o professor, desviando-se um pouco do ensino convencional expositivo em sala de aula, fazendo com que ele passe a ser sujeito ativo na sua aprendizagem, e não um ouvinte passivo.

### **Metodologia**

O estudo se deu de forma descritiva, qualitativa e exploratória, realizado num ambiente próprio para a realização de metodologias ativas de uma instituição de ensino superior, o Ambiente de Metodologias Ativas das Faculdades Nova Esperança (AMA), localizada no município de João Pessoa – Paraíba.

O quantitativo de participantes foi de 34 alunos da própria instituição, do curso Tecnólogo em Radiologia (CST), do 1º semestre noturno, sendo a amostra do tamanho da população. A proposta da metodologia ativa foi organizada por 2 monitores do curso de fisioterapia, 2 do curso de odontologia e 1 do curso de radiologia, além do professor da disciplina de anatomia humana, na condição de orientador das atividades.

Para a realização da dinâmica foram utilizadas 10 mesas e 40 cadeiras, para a acomodação dos participantes e dos organizadores dentro do AMA. Também foram utilizadas 8 fitas, nas cores vermelho, azul, verde, roxo, rosa, amarelo, cinza e laranja, 2 folhas de papel cartolina tamanho A1, uma tesoura sem ponta, uma cola de silicone, um marcador preto e uma prancheta de madeira. Os alunos participantes foram previamente avisados pelo professor orientador da metodologia ativa de que no dia 23 de novembro de 2018 seria realizada uma atividade “diferente” em relação a disciplina de anatomia humana, dessa forma, quando chegassem na instituição, eles já poderiam ir diretamente ao AMA. Eles também foram avisados de que caso não pudessem ou quisessem participar, não seriam prejudicados em relação a nota semestral.

A divisão dos grupos se deu pela escolha dos próprios alunos, formando 6 equipes de 4 participantes e 2 equipes com 5 participantes, essa diferença da quantidade de integrantes por equipe não atrapalhou o andamento das atividades. Posteriormente à divisão e acomodação das equipes, cada uma delas escolheu a cor do seu grupo (vermelho, azul, verde, roxo, rosa, amarelo, cinza ou laranja), depois, cada uma foi orientada a eleger um integrante da sua equipe para participar da dinâmica. Após a escolha, o participante da prova, recebeu uma fita correspondente a cor do seu grupo, a qual foi fixada no braço.

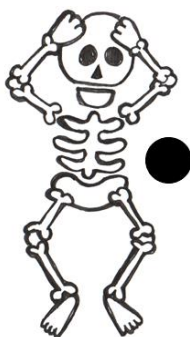
A prova foi organizada da seguinte maneira: frente aos participantes havia uma mesa com 8 caixas quadradas feitas de papel cartolina A1, cada uma com um papel identificando o seu grupo. Na outra mesa havia uma grande caixa vazia, em formato retangular, contando com 8 divisórias, cada uma com uma identificando uma região topográfica do corpo humano. Na caixa individual, identificadas com as cores de cada grupo, haviam 40 fichas com estruturas do corpo humano comuns a todas, contemplando os sistemas esquelético, articular, muscular, nervoso, circulatório, digestório e endócrino, cada uma com uma pontuação diferente preestabelecida, mediada pelo grau de dificuldade daquela estrutura e sua respectiva localização (tabela 1), além de 10 fichas denominadas “fichas pegadinhas” (figura 1), também identificadas com as cores de cada grupo, as quais debitam 1 ponto da equipe. Já na caixa vazia, haviam as divisões topográficas para os membros inferiores, membros superiores e ombro, abdome, tórax, pescoço, neurocrânio e viscerocrânio e por fim, o dorso.

**Tabela 1** - Relação estrutura-localização com as devidas pontuações.

| <b>Estrutura</b>                 | <b>Localização</b> | <b>Pontuação</b> |
|----------------------------------|--------------------|------------------|
| II metatarso                     | Membro inferior    | 2                |
| Ossos calcâneo                   | Membro inferior    | 3                |
| Cabeça do fêmur                  | Membro inferior    | 1                |
| Músculo extensor longo dos dedos | Membro inferior    | 4                |
| Menisco medial                   | Membro inferior    | 2                |
| Ligamento cruzado anterior       | Membro inferior    | 3                |
| Ossos patela                     | Membro inferior    | 1                |
| Músculo sartório                 | Membro inferior    | 2                |
| Fossa intercondilar              | Membro inferior    | 3                |
| III metacarpo                    | Membro superior    | 2                |
| Olécrano                         | Membro superior    | 3                |
| Ossos trapezoide                 | Membro superior    | 3                |
| Artéria braquial                 | Membro superior    | 2                |
| Músculo tríceps braquial         | Membro superior    | 1                |
| Músculo deltoide                 | Ombro              | 1                |
| Músculo palmar longo             | Membro superior    | 4                |
| Cabeça do úmero                  | Membro superior    | 4                |
| Intersecções tendíneas           | Abdome             | 2                |
| Apêndice vermiforme              | Abdome             | 1                |
| Cartilagens costais              | Tórax              | 3                |

|                                |               |   |
|--------------------------------|---------------|---|
| Fossa oval                     | Tórax         | 5 |
| Músculo serrátil anterior      | Tórax         | 1 |
| Músculo peitoral maior         | Tórax         | 1 |
| Ventrículo direito             | Tórax         | 3 |
| Oso hióide                     | Pescoço       | 5 |
| Vértebra c1 (atlas)            | Pescoço       | 5 |
| Glândula tireóide              | Pescoço       | 5 |
| Músculo platisma               | Pescoço       | 1 |
| Músculo esternocleidomastóideo | Pescoço       | 1 |
| Artéria carótida comum         | Pescoço       | 1 |
| Forame magno                   | Neurocrânio   | 1 |
| Oso esfenoide                  | Neurocrânio   | 1 |
| Oso palatino                   | Viscerocrânio | 4 |
| Crista frontal                 | Neurocrânio   | 4 |
| Oso zigomático                 | Viscerocrânio | 4 |
| Quiasma óptico                 | Neurocrânio   | 2 |
| Lobo da ínsula                 | Neurocrânio   | 7 |
| Músculo trapézio               | Dorso         | 2 |
| Músculo latíssimo do dorso     | Dorso         | 2 |
| Cartilagem tireóide            | Pescoço       | 7 |

**Figura 1.** Ficha pegadinha. No lugar do círculo em preto, estiveram as cores de cada equipe.



Fonte: WATTPAD (2016).



Uma simulação foi realizada pelo monitor de como seria a prova. Além disso, as regras foram claramente lidas por um monitor, as quais foram: caso seja retirada uma figura pegadinha, o participante não poderá devolvê-la a sua caixa individual, e perderia um ponto automaticamente; caso o participante não saiba relacionar a estrutura com a sua respectiva localização, a ficha não poderá ser devolvida e deverá ser depositada em alguma divisória; em caso de erro de estrutura-localização, também seria debitado um ponto da equipe, e por fim, o participante só poderia retirar uma ficha por vez.

Abaixo, segue a tabela 2 e as figuras 2 e 3, onde são identificadas e descritas as áreas de Brodmann.

**Tabela 2 – Áreas de Brodmann.**

| <b>Área de Brodmann</b> | <b>Área funcional</b>   | <b>Localização</b>                                      | <b>Função</b>                                       |
|-------------------------|---|---|---|
| 1, 2, 3                 | Córtex somatossensorial primário  | Giro pós-central  | Propriocepção tátil                                 |
| 4                       | Córtex motor primário   | Giro pré-central  | Controle do movimento voluntário                    |
| 5                       | Córtex somatossensorial de ordem superior; área de associação parietal posterior              | Lóbulo parietal superior                                | Esterognosia  |
| 6                       | Córtex motor suplementar; campo visual suplementar; córtex pré-motor; campos visuais frontais | Giro pré-central e córtex adjacente rostral (superior). | Planejamento dos movimentos dos membros e dos olhos |
| 7                       | Área de associação parietal posterior   | Lóbulo parietal superior                                | Consciência espacial visuomotora, percepção         |
| 8                       | Campos visuais frontais   | Giros frontais superior e médio, lobo frontal medial    | Movimentos sacádicos dos olhos                      |
| 9, 10, 11, 12           | Córtex de associação pré-frontal; campos visuais frontais                                     | Giros frontais superior e médio, lobo frontal medial    | Pensamento, cognição, e planejamento do movimento   |

## Educação Brasil

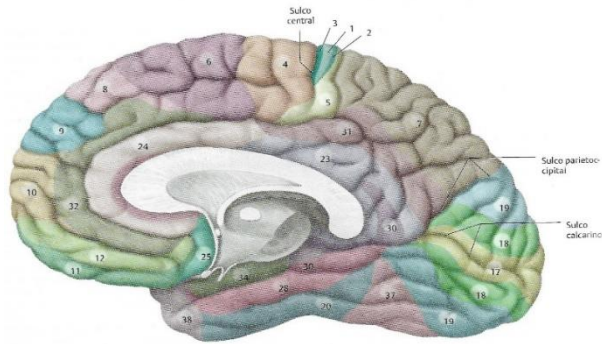
|                    |  |   |   |
|--------------------|--|---|---|
| 17 <sup>1</sup>    | Córtex visual primário   | Margens da fissura calcarina  | Visão                                       |
| 18                 | Córtex visual secundário   | Giros occipitais medial e lateral   | Visão, profundidade                         |
| 19                 | Córtex visual de ordem superior, área visual temporal média                  | Giros occipitais medial e lateral   | Visão, cor, movimento, profundidade         |
| 20                 | Área inferotemporal visual   | Giro temporal inferior  | Visão de formas                             |
| 21                 | Área inferotemporal visual   | Giro temporal médio   | Visão de formas                             |
| 22                 | Córtex auditivo de ordem superior  | Giro temporal superior  | Audição, fala                               |
| 23, 24, 25, 26, 27 | Córtex de associação límbico   | Giro cingulado; área subcalosa, área retrosplênica e giro parahipocampal  | Emoções, aprendizado e memória              |
| 28                 | Córtex olfatório primário; córtex de associação límbico                      | Giro parahipocampal   | Odor/olfato, emoções, aprendizado e memória |
| 29, 30, 31, 32, 33 | Córtex de associação límbico   | Giro cingulado e área retrosplênica                                       | Emoções                                     |
| 34, 35, 36         | Córtex olfatório primário; córtex de associação límbico                      | Giro parahipocampal   | Odor/olfato, emoções                        |
| 37                 | Córtex de associação parietal-temporal-occipital; área visual temporal média | Giros temporais médio e inferior na junção dos lobos temporal e occipital | Percepção, visão, leitura, fala             |
| 38                 | Córtex olfatório primário; córtex de associação límbico                      | Polo temporal   | Odor/olfato, emoções, personalidade         |
| 39                 | Córtex de associação parietal-temporal-occipital                             | Lóbulo parietal inferior (giro angular)                                   | Percepção, visão, leitura, fala             |

|                 |  |  |   |
|-----------------|--|--|---|
| 40              | Córtex de associação parietal-temporal-occipital                   | Lóbulo parietal inferior (giro supra-marginal)                   | Percepção, visão, leitura, fala   |
| 41              | Córtex auditivo primário   | Giros temporais transversos (de Heschl) e giro temporal superior | Audição   |
| 42              | Córtex auditivo secundário   | Giros temporais transversos (de Heschl) e giro temporal superior | Audição   |
| 43 <sup>2</sup> | Córtex gustatório  | Lobo insular, opérculo frontal, e parietal                       | Paladar   |
| 44              | Área de Broca; córtex pré-motor lateral                            | Giro frontal inferior (opérculo frontal)                         | Falar, planejamento do movimento  |
| 45              | Córtex de associação pré-frontal                                   | Giro frontal inferior (opérculo frontal)                         | Pensamento, cognição, planejamento do comportamento   |
| 46              | Córtex de associação pré-frontal (córtex pré-frontal dorsolateral) | Giro frontal medial  | Pensamento, cognição, planejamento do comportamento, aspecto do controle dos movimentos dos olhos |
| 47              | Córtex de associação pré-frontal                                   | Giro frontal inferior (opérculo frontal)                         | Pensamento, cognição, planejamento do comportamento   |

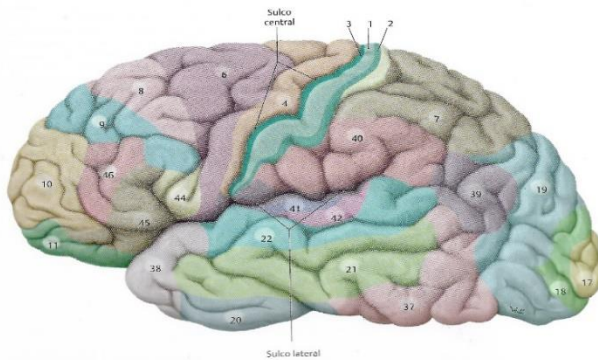
<sup>1</sup> As áreas 13, 14, 15 e 16 são parte do lobo insular. A relação entre a citoarquitetura e função não está estabelecida para o lobo insular.

<sup>2</sup> A área 43 pode auxiliar na função gustatória (paladar), que é representada mais profundamente no lobo insular.

Fonte: MARTIN (p. 53, 2013).



**Figura 2** - Áreas de Brodmann na face súperolateral do córtex cerebral.  
Fonte: SCHUNKE (p. 274, 2013).



**Figura 3** - Áreas de Brodmann na face medial do córtex cerebral.  
Fonte: SCHUNKE (p. 274, 2013).

### Resultados e discussões

Para dar início a dinâmica, foi necessário esperar que todos comparecessem ao AMA. Contudo, houveram alguns atrasos em cerca de 15 minutos, o que não . Além disso, nenhum participante se recusou a participar. Também não houveram desentendimentos entre as equipes durante a prova. Após a simulação pelo monitor, acomodação de todos os participantes, formação dos grupos e escolha do integrante

de cada um para participar da dinâmica, a proposta de metodologia ativa pôde iniciar. Foi realizado um sorteio aleatório sobre quais equipes disputariam, assim, houveram 4 rodadas, cada uma com duas equipes competindo entre si.

Os participantes tiveram 5 minutos para depositar o máximo possível de estruturas anatômicas na caixa correspondente à sua localização topográfica. No entanto, ao fim do tempo, alguns estavam prestes a depositar a ficha, foi permitido que eles a depositassem imediatamente em alguma localização. Ao final, os pontos foram contados por um dos monitores de acordo com a cor de cada equipe, ganhou o grupo que obteve a maior pontuação. Em caso de empate seriam feitas perguntas acerca do sistema muscular, o que não aconteceu. As equipes vencedoras obtiveram pontuação máxima em parte da nota semestral, e as equipes perdedoras foram guiadas por um dos monitores ao Laboratório de Práticas Anatômicas II das Faculdades Nova Esperança, para realizar um simulado prático acerca do sistema muscular.

No laboratório haviam 10 mesas, cada uma contendo uma peça cadavérica com uma estrutura marcada com um alfinete enumerado, os participantes receberam um papel com 10 linhas enumeradas de 1 até 10, disposto em uma prancheta de madeira, eles tiveram um minuto para observar a estrutura marcada na mesa e anotar o nome dela de acordo com a sua numeração. A prova durou 10 minutos. As estruturas cobradas foram: músculo bíceps braquial; músculo peitoral maior; músculo latíssimo do dorso; músculo sartório; músculo reto femoral; músculo deltóide; músculo glúteo máximo; músculo reto do abdômen; músculo esternocleidomastóideo; músculo gastrocnêmio medial.

Após as atividades pode-se notar que várias áreas de Brodmann puderam ser estimuladas durante todo o processo da dinâmica, contribuindo com o aprendizado do aluno. Também percebe-se que uma única função pôde ser realizada por várias áreas, e uma área pode ser responsável por várias funções diferentes, sendo condizente com as ideias de Machado (2014) acerca das áreas de Brodmann. Dessa forma, citam-se as seguintes áreas relacionada no processo de aquisição de conhecimento:

- Área 4: durante a realização da atividade, o controle do movimento voluntário foi necessário no momento da deposição da ficha com a estrutura anatômica em sua região topográfica;
- Área 6; 9, 10, 11, 12; 44: estimulado o planejamento do movimento na retirada da ficha da primeira caixa correspondente à sua equipe, e na ida até a outra mesa para a deposição da ficha na região topográfica da segunda caixa;
- Área 17; 18; 19; 20; 21; 37; 39; 40: foi preciso o reconhecimento visual da caixa do seu grupo, bem como das caixas com as localizações topográficas;
- Área 22; 41; 42: foi estimulada durante o anúncio das regras, após isso, os alunos tiveram planejaram o comportamento durante a dinâmica baseado nas regras lidas pelo monitor, função realizada nas áreas 45, 46, 47;

- Área 23, 24, 25, 26, 27: o processo aprendido ocorreu durante toda a realização da dinâmica em si, além da memória, pois é necessário o conhecimento prévio das aulas anteriores. As funções de aprendizado e memória também podem ser desempenhadas pela área 28;
- Área 37; 39; 40: esta área foi estimulada no momento em que os alunos tiveram de tirar apenas as fichas da caixa correspondente ao seu grupo, e deposita-la na outra caixa com a região topográfica, ambos os processos ocorrem através da compreensão da leitura;
- Área 45; 46; 47: o pensamento e a cognição foram utilizadas durante a realização de toda dinâmica, pois durante o raciocínio, a utilização da memória, o aluno pode adquirir mais conhecimento acerca de anatomia humana, baseando-se no que ele já possuía e fazendo associações.

Além disso, os participantes puderam avaliar a metodologia ativa, bem como os organizadores e o orientador. Percebeu-se que uma grande parte dos estudantes relatou que prefere esse tipo atividade, desvinculada um pouco do ensino convencional em anatomia, considerado cansativo e complicado, principalmente em relação a memorização das nomenclaturas e localização das estruturas, o que os desestimulam. Além disso, também relataram que as metodologias ativas estimulam o interesse, e melhora a interação entre os alunos. Como mostram as falas a seguir:

*“Eu acredito esse tipo de brincadeira deveria ser feita mais vezes”*

*“Permite mais interação com o professor”*

*“Esse jogo ajudou a sair da rotina de teórica seguida de prática”*

*“A disciplina ficou mais leve”*

*“Consegui lembrar de vários nomes das primeiras aulas”*

*“O conteúdo é passado muito rápido, dessa forma fica mais tranquilo”*

Frente aos resultados obtidos e discursos dos alunos, observou-se que eles se identificam com métodos mais dinâmicos e interativos de ensino. Além disso, a maioria relatou sentir mais dificuldade com o método de ensino tradicional em anatomia, considerando as aulas teóricas extremamente longas e cansativas, o que dificulta a aquisição de conhecimento, e aumenta o desinteresse do mesmo.

Corroborando com os resultados deste estudo, segundo um estudo de Sousa et al. (2018), realizado numa instituição de ensino superior do Ceará, no município de Icó, 20 estudantes foram submetidos a um questionário acerca das vantagens e desvantagens do uso de metodologias ativas no ambiente acadêmico, cerca de 80% aprovaram-na, de forma que as dinâmicas favorecerem a interação entre alunos e professores, além disso também afirmaram que aulas mais interativas fixam melhor o conteúdo, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso, condizente com as ideias de Oliveira (2015), Pivetta (2014) e

Mello (2014), que concordam com o uso das metodologias ativas no ensino da saúde, pois isso torna a estratégia ativa uma ferramenta para melhorar o ensino anatômico, e consequentemente no atendimento aos futuros pacientes. Além disso, por permitir uma reflexão crítica por parte do estudante, as metodologias ativas contribuem na construção do pensamento crítico e associação, que é necessário na prática profissional.

### Considerações finais

A partir dos resultados obtidos, foi possível atingir os objetivos deste estudo. Os participantes relataram se identificar mais com métodos de ensino mais dinâmicos e interativos, que são as principais características das metodologias ativas, principalmente numa disciplina como anatomia humana, que requer memorização e a capacidade de correlações clínicas. Estas conclusões foram possíveis graças ao desenvolvimento dos participantes no decorrer na dinâmica, bem como pelos relatos dados.

Tomando como base os relatos dos discentes, percebe-se uma necessidade de uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, de forma que uma nova perspectiva de metodologia no ensino da anatomia humana possa tornar o absorção do conteúdo menos estressante ao discente, bem como uma interação melhor entre discentes e docentes. Na instituição em que o estudo foi realizado, os docentes já utilizam as metodologias ativas como inovação do ensino em anatomia humana, contudo, em um contexto mais abrangente, isso não ocorre na maioria das instituições, em que os eles já estão familiarizados com um método de ensino mais antigo, por vezes considerado pelo alunos como insuficiente. Dessa forma, é necessário quebrar a resistência por parte dos docentes em relação aos métodos de ensino em anatomia humana, pois um novo modelo crítico-reflexivo é uma ferramenta para a melhora do desempenho dos alunos, influenciando futuramente no compreensão das próximas disciplinas, pois, como citado anteriormente, a anatomia humana é considerada base para o entendimento de outras disciplinas.

Por fim, considerando as necessidades de um profissional da área da saúde atualmente, a inovação do processo de ensino-aprendizagem torna-se necessário para um meio em constante atualização. Dessa forma, o uso das metodologias ativas tem um grande potencial de impactar na formação de profissionais de saúde.

### Referências bibliográficas

COCCE, A. L. R. **O ensino da anatomia nas escolas de enfermagem: um estudo descritivo**. Arquivos de ciências da saúde. São Paulo, v. 24, n. 4, p. 08-13, 2017. Disponível em: <

<http://www.cienciasdasaude.famerp.br/index.php/racs/article/view/818/721>>. Acesso em 27 de abril de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JÚNIOR, J. P. A. et al. **Desafio anatômico: uma metodologia capaz de auxiliar no aprendizado de anatomia humana**. Medicina. Ribeirão Preto, v.47, n.1, p.62-68, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/80100/83980>>. Acesso em 30 de março de 2019.

MACHADO, A. B. M.; HAERTEL, L. M. **Neuroanatomia Funcional**. 3. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2014.

MARTIN, J. H. **Neuroanatomia: texto e atlas**. 4º ed. São Paulo: Editora AMGH, 2013.

MELLO, C. C. B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S. M. A. **Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura**. Revista CEFAC. São Paulo, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/1982-0216-rcefac-16-06-02015.pdf>>. Acesso em: 1 de abril 2019.

MOURTHÉ, A. F. et al. **Refletindo o ensino da Anatomia Humana**. Enfermagem Revista. Minas Gerais, v.19, n. 2, p. 169-175, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/13146/10290>>. Acesso em 26 de março de 2019.

OLIVEIRA, D. K. S. et al. **A arte de educar na área da saúde: experiências com metodologias ativas**. Humanidades e Inovação. Palmas, v. 2, n. 1, p. 70-79, 2015. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/60>>. Acesso em 28 de março de 2019.

OLIVEIRA, F. R. **Saber Fazer Pensar: Desenho, avaliação e recursos neurodidáticos que sustentam o processo de aprendizagem e ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Dissertação de Mestrado**. Porto, 2018. Disponível em: <[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2649/1/REL\\_ESTAGIO\\_FINAL\\_corrigido.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2649/1/REL_ESTAGIO_FINAL_corrigido.pdf)>. Acesso em 06 de abril de 2019.



PIVETTA, H. M. F.; VOGT, M. S. L.; BADARÓ, A. F. V. **Metodologia do ensino superior: uma experiência na pós-graduação *lato sensu* em fisioterapia**. Cad. Edu. Saúde. São Paulo, v.1, n. 2, p. 85-94, 2014. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/281478094\\_METODOLOGIA\\_DO\\_ENSI-NO\\_SUPERIOR\\_UMA\\_EXPERIENCIA\\_NA\\_POSGRADUACAO\\_LATO\\_SENSU\\_EM\\_FISIOTERAPIA](https://www.researchgate.net/publication/281478094_METODOLOGIA_DO_ENSI-NO_SUPERIOR_UMA_EXPERIENCIA_NA_POSGRADUACAO_LATO_SENSU_EM_FISIOTERAPIA)>. Acesso em: 29 de março de 2019.

REIS, C. et al. **Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico**. Revista Brasileira de Educação Médica. Minas Gerais v. 37, p. 350-358, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/07.pdf>>. Acesso em 27 de março de 2019.

SCHÜKE, M. et. al. **Prometheus, atlas de anatomia: cabeça, pescoço e neuroanatomia**. 2. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

SILVEIRA, J. L. G. C. ; GARCIA, V. L. **Mudança curricular em Odontologia: significados a partir dos sujeitos da aprendizagem**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação. São Paulo, v. 19, p. 145-158, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n52/1807-5762-icse-19-52-0145.pdf>>. Acesso em 26 de março de 2019.

SOUSA, M. N. C. et al. **Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador**. Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências. Ceará, v.1, n.1, p. 61-74, 2018. Disponível em:<<http://www.fvs.edu.br/riec/index.php/riec/article/view/7/5>>. Acesso em: 31 de março de 2019.

**Super spooky horror story**. 2016. Disponível em: <<https://www.wattpad.com/224614217-super-spooky-horror-story-ch-2>>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

YVGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**ESCOLARIZANDO O BRASIL:  
MICROCOSMO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO**

*Michele Roberta Rosa e Silva*

*Pamela Rodrigues Perrotta*

*Suzana do Nascimento Santos*

**Introdução**

Este artigo visa levantar questionamentos relacionados à Escolarização no Brasil focando no Ensino Médio Técnico Integrado tendo, como pano de fundo, o documentário *Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco* (*Schooling the World: the white man's last burden*, no original), dirigido e editado por Black (2010), com produção, em conjunto, de Neal Marlens, Jim Hurst e Mark Grossan, exibido como coprodução entre os Estados Unidos e Índia.

O documentário evidencia o fato de que adquirir novos conhecimentos e transmiti-los não é tarefa nova para a humanidade. Desde os primórdios, a civilização tem repassado seus saberes acumulados, dos mais básicos para sua subsistência (caça e pesca), até aqueles para a sobrevivência da sua comunidade (como lendas, rituais religiosos e guerra).

Mariano (2012) alerta que mesmo atentando-se para a existência dessas vivências, ao se pensar na educação como escolarização, entretanto, esses saberes vitais para as sociedades não são mais englobados. A institucionalização do saber fez com que essas vivências fossem ordenadas, normatizadas, e substituídas por espaços de ensino hierarquizados com normas e leis que disciplinam a transmissão desses saberes.

Sendo assim, a escolarização passa a ter, como um dos seus mais importantes papéis, a sua contribuição em uma sociedade onde as injustiças, sejam elas sociais ou humanas, são vistas sob um cosmo bastante amplo. Pode-se dizer inclusive que, desde o início, o cenário da educação se configurou como produto do tempo, das circunstâncias e do contexto de produção, pautado na existência constante de uma história de luta entre classes na sociedade.

É inegável que exista uma dualidade educacional coincidente com essa história da luta de classes no capitalismo como já levanta Gramsci (2001). Dualidade esta que pode ser comprovada à medida que se tem duas visões bipartidas da função primordial da escola. Uma que prepara o alunado para sua imediata inserção no mercado de trabalho, ou seja, prepara aqueles que usam a sua força de trabalho para enriquecer a sociedade, e uma outra que prepara para uma educação geral, globali-

zada, visando o ensino superior, que, na sua grande maioria, é destinada às elites, que dirigem essa sociedade capitalista.

Segundo Ramos (2008), em nenhum dos projetos de Ensino Médio e Educação Profissional ao longo da história, a educação esteve centrada nos sujeitos e sim, apenas, no caráter economicista. Desta forma, verifica-se a necessidade de se construir um projeto que supere essa dualidade entre a formação específica e a formação geral e que passe a se preocupar com os sujeitos, focando na formação humana e não apenas no mercado de trabalho.

Pensando assim, o Ensino Médio deveria atuar como essa oportunidade de se intervir na construção de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é o de receber alunos que, dentro de alguns anos, poderão ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais que tomarão a sua nação.

Dentro dessa perspectiva, Araújo e Frigotto (2015) vislumbram um ensino médio integrado como parte desse projeto pedagógico que tem uma íntima vinculação na construção de uma sociedade para além do capital. Ainda dentro desse escopo, surge a indagação desse artigo de como o microcosmo do Ensino Médio Técnico Integrado, terminologia usada no Brasil para caracterizar essa educação geral ou propedêutica articulada à educação profissional no Ensino Médio, poderia articular as necessidades de escolarização à visão de um ser humano integrado à sua sociedade.

### **Historicizando...**

Na Idade Média a Igreja se notabilizou pelo monopólio da instrução, da moral, da justiça, da ideologia religiosa e garantiu sua supremacia, que não foi rompida mesmo frente às modificações sociais e políticas, determinando também a quem o ensino seria destinado. Gramsci (2001) considerava a categoria dos eclesiásticos como a de um grupo social essencial que, tendo se fortalecido ao longo do tempo, conseguiu uma posição equiparada à aristocracia fundiária, garantindo, com o domínio da educação, a perpetuação do seu poder.

No Brasil, a ruptura com o ensino ministrado pelos jesuítas se deu no século XVIII, com as reformas impostas pelo Marquês de Pombal inspiradas pelo Iluminismo. A educação passou para o controle do Estado, contrapondo-se às ideias religiosas e disseminando ideais laicos. Saviani (2008) acrescenta que a responsabilidade do Estado com a educação pública era limitada aos salários dos professores e às diretrizes curriculares, sem preocupações com infraestrutura ou recursos pedagógicos, e sem considerar que as províncias não dispunham de recursos que promovessem a difusão do ensino. O resultado disso foi que o século XIX passou sem que a educação pública fosse incrementada.

Esse histórico de atraso na educação brasileira tem raízes desde a época dos jesuítas, que recebiam da Coroa Portuguesa verbas para a manutenção e vestimenta dos religiosos, mas não para infraestrutura educacional o que fazia, muitas das vezes, com que esses vivessem de esmola.

Da mesma forma, o processo de industrialização no Brasil é também tardio. Somente a partir dos anos de 1930 começa a haver um incremento nos índices de escolarização, embora o investimento continuasse escasso (SAVIANI, 2008). A indústria carecia de mão de obra capaz de suprir as necessidades da produção, ou seja, era necessário profissionalizar os trabalhadores para atender às suas necessidades concretas, e não os educar para a cidadania.

Ramos (2014) recupera a memória da educação dos anos de 1930, em que o Estado se ocupava do ensino propedêutico, elitista, visando o acesso ao ensino superior, ressaltando que:

No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional (RAMOS, 2014, p. 26).

Somente no final dos anos de 1950 as Escolas Técnicas vão ganhando destaque e passam a autarquias, sendo transformadas em Escolas Técnicas Federais. O interesse do Estado em regular esse ensino coincidia com a criação da Companhia Siderúrgica Nacional e da Fábrica de Motores, e, principalmente, pela “tendência dominante de uso de critérios uniformes de organização e progressão do ensino, a fim de que a escola pudesse ser utilizada eficientemente como instrumento de controle social” (CUNHA, 1977, *apud* RAMOS, 2008).

Observando esse breve recorte, é possível perceber que os princípios adotados na Revolução Industrial se propagaram e se reproduziram. Era necessário educar os trabalhadores para aumentar a eficiência do seu trabalho e, ao mesmo tempo, transmitir-lhes valores que legitimassem os interesses dominantes, não mais baseados na ideologia cristã, mas sim na lógica do capital. Pensa-se então numa educação reprodutora dos interesses financeiros, de formas distintas, conforme o sistema sofria mutações, mas sempre com o mesmo objetivo: garantir o processo inconsciente em que o indivíduo internalizava a lógica da dominação.

Correlacionando esse processo à urbanização levantada por Lefebvre (1999), evidencia-se uma questão fundamental na análise do conceito de cidade como “obra” e “produto” de uma sociedade. Segundo ele, essa é uma relação dialética do chamado valor de uso/valor de troca e se verifica no decorrer das configura-

ções das cidades. Parte-se da definição de que “a cidade é uma obra” (Lefebvre, 1999, p. 12), ou seja, que é o local privilegiado de criação, de estabelecimento de centralidades, de combinação e de transformação das relações sociais.

Lefebvre desenvolve ainda a crítica ao processo de urbanização, ditada pelos movimentos da Revolução Industrial, sob o modo de produção capitalista. Para ele, sob a ótica do capitalismo, a cidade, enquanto projeção da sociedade sobre um local, torna-se cada vez mais um produto, um valor de troca, a ser consumida. Conjuntamente, Marx (1998) aponta que não há possibilidade de superação da dualidade da divisão de classes dentro do capitalismo, a única saída seria a transformação dessa sociedade a partir de uma revolução, aqui entendida como o ato de realizar ou sofrer uma grande mudança ou alteração.

O grande cerne para se atingir essa transformação reside na visão de uma educação emancipadora, que, entretanto, não é “inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

A escola espelha a sociedade e reproduz os princípios dominantes, conformando os indivíduos e tornando-os resignados à sua posição social. Mézáros (2005, p. 45) oferece uma reflexão acerca das práticas educacionais da sociedade estabelecida, atentando para o fato de que as alternativas para a educação não podem ser formais, mas essenciais, alterando o quadro referencial da lógica do capital.

Somente assim, a educação, dado o seu caráter emancipatório e criativo, possuirá os instrumentos necessários para o fim da alienação fomentada pela sociedade capitalista, que depende da aceitação passiva dos indivíduos para manter o sistema lucrativo de exploração da força de trabalho.

### ***A manutenção da exploração sob a égide da educação: visitando o documentário *Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco****

Há um sistema capitalista que oprime desde muito cedo os desejos de preservação da sociedade e Black (2010) percebe isso ao mostrar em seu documentário a cidade de Ladakh, situada numa região no sudeste da Ásia, conhecida como pequeno Tibet, rodeada por belas montanhas e que segue a cultura budista tibetana. A cidade é mostrada como o local de onde partem os jovens e crianças para estudar. Sua parte oriental, descrita no filme, está sob controle indiano.

Levanta-se no documentário o dado de que com a ajuda educacional as crianças daquela cidade escaparão da pobreza e terão uma “vida melhor” que as prepara para a aquisição de melhores trabalhos e condições financeiras. Porém o que se vê, segundo as críticas dos especialistas apresentadas no filme, é a falha da educação institucional ocidentalizada em não apenas cumprir a promessa de retirar essas

pessoas da pobreza, como também, de incluí-las numa sociedade urbana que marginaliza suas tradições, culturas e vivências adquiridas de uma sociedade agrícola sustentável.

A diretora do documentário apresenta, na cidade vizinha chamada Leh, uma escola que segue a pedagogia ocidental, para onde crianças de Ladakh vão estudar. Tudo parece normal e benéfico; porém, ao deixarem sua cidade, essas abandonam toda sua cultura, tradição e história. Na Escola Missionária Moráviana Leh, por exemplo, as crianças são proibidas de falar o hindu, que é a língua oficial, ou até mesmo, a sua língua nativa que é o elo de comunicação entre todos os ancestrais dessas crianças. Dentro da escola apenas o inglês é permitido, sob pena de pagar 5 rúpias pela “infração linguística”.

Atenta-se ainda que o programa da escola faz parte do mundialmente adotado “Educação para todos”; projeto que ninguém questiona, todos parecem aceitar já que o intuito é nobre; pois visa colocar toda criança na escola. À primeira vista, isso parece uma boa iniciativa; porém um exame um pouco mais aprofundado mostra outros interesses por detrás, já que o projeto é subsidiado não apenas pelos governos locais, mas também apoiado pelo Banco Mundial, pela ONU e por outras grandes corporações, como, por exemplo, o McDonald’s. Na prática, o que ocorre é uma substituição da economia, da cultura e dos recursos locais por uma cultura a serviço da economia global industrializada e urbanizada.

Ladakh é um exemplo, entre muitos, da destruição do conhecimento tradicional sustentável agroecológico, do rompimento das famílias e comunidades sustentáveis e da desvalorização das tradições espirituais ancestrais sob o mote da escolarização, do desenvolvimento industrial e da preparação para o trabalho. Todo esse pacote de “grandes mudanças” subsidiária, segundo os defensores da escola Moráviana Leh, uma vida melhor às famílias daquela localidade. Porém o que se vê são adultos abandonados por seus filhos que vão morar nos grandes centros urbanos; esses filhos, agora adolescentes ou adultos, que ao chegarem aos grandes centros urbanos não encontram moradia, trabalho e aceitação, acabam se prostituindo, se drogando e se animalizando.

Segundo Lauand (1994), o homem é fundamentalmente um ser que esquece da sua dignidade como pessoa humana. Deixa-se levar pelas tendências da maioria, e quando menos se espera, acaba como um animal de um rebanho. O homem se aproxima do animal a partir do momento em que esquece a sua dignidade, seus valores, sua personalidade e se subjeta a uma situação onde sofre dano físico, moral e é impedido em sua liberdade. O homem se animaliza a partir do momento em que vive apenas o bem particular, esquece que faz parte da sociedade e se torna um egoísta, mesmo que isto signifique um mal para aqueles que tanto o querem bem, como seus familiares que foram abandonados na cidade de Ladakh. É a evidência do capitalismo engolindo o homem na roda que gira o capital. A sedução do capital é tama-

nha que as próprias famílias acham, de início, que estão oferecendo o melhor para seus filhos com essa educação. Há assim a instituição de um equívoco generalizado que está ligado à manutenção do poder.

Marx (1998) debateu sobre essa roda do modo de produção capitalista considerando as concepções que davam maior importância ao fator estrutural, que defendiam a preponderância do desenvolvimento das forças produtivas e o papel das classes sendo determinados por sua condição na produção. Assim como outras correntes que defenderam a preponderância da ação histórica, ou seja, dos conflitos reais entre trabalho e capital e a ação de massas sendo determinantes para a revolução que pode explicar as lutas nas periferias do capitalismo e até mesmo a mobilização revolucionária do campesinato.

Esquece-se, no entanto, que a cidade nunca pode ser pensada de forma separada da sociedade, ela muda quando muda a sociedade em seu conjunto, não sendo, porém, uma relação unidimensional onde a cidade é um resultado passivo da globalidade social, podendo a forma urbana atrasar, impedir, possibilitar ou antecipar certas transformações no todo. Fica bem evidente neste documentário a ideia apresentada por Barato (2008), que relata como o trabalho manual é considerado desqualificado pelo dominador porque ignora as aptidões do trabalhador e desqualifica a sua inteligência para o trabalho.

A cultura do dominador se coloca como se estivesse ajudando a cultura do dominado a se desenvolver. As crianças das culturas tradicionais, como as da comunidade de Ladakh, crescem pensando que seu modo de vida é menor, primitivo e que para alcançar uma educação superior devem esquecer todos os seus valores e ancestralidades. Diz-se falaciosamente que, com a ocidentalização da educação, a renda per capita quadruplicou, mas nada falam sobre o declínio da qualidade de vida. Isso pode significar que um agricultor saiu de uma economia agrária não monetária para trabalhar em uma fábrica que explora trabalhadores como na cidade de Délhi. Sua renda vai aumentar, certamente, talvez na mesma proporção em que a sua qualidade de vida irá piorar.

A conclusão a que se chega é que o caminho para as culturas sobreviverem não é, obviamente, se isolando ou se excluindo, e sim criando um diálogo, uma partilha de informação entre o Ocidente e as muitas comunidades não industrializadas. A educação é um excelente elo para esse diálogo, mas não da maneira como vem sendo imposta. Como bem alertou a entrevistada Vandana Shiva no documentário, as diferentes culturas, tradições e visões não são tentativas fracassadas de alcançar o sucesso, como os países ricos tentam passar; são formas de viver, de estar no mundo que servem há várias gerações dando conta de como se vive de modo sustentável em nosso planeta.

## Educar emancipando ou controlando

Lampedusa (1960) consagrou em seu romance *O Leopardo*: “Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude”. A educação tem passado por incontáveis reformas, novas pedagogias foram propostas a fim de resolver, corrigir problemas pontuais, como se esses fossem resolver os problemas essenciais, e o que resta, é que a educação continua reproduzindo o que é de interesse das classes dominantes, com os ajustes necessário à internalização da lógica do capital.

Gramsci enfatizou que:

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (GRAMSCI, *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Afastado de uma educação emancipadora, que contemple os aspectos universais da cultura e do trabalho, o indivíduo não consegue se reconhecer como um ser que desenvolve uma atividade intelectual, não reconhece também que ele não passa nem um dia de sua existência sem aprender nada, concordando com Paracelso, que dizia que a aprendizagem “é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Figueiredo, Andrioli e Frantz (2013) oferecem para reflexão pontos bastante relevantes no que diz respeito à era da globalização neoliberal e à crise dos modelos éticos, estabelecendo o dinheiro como essencial para a existência e a aplicação do conhecimento científico para atingir os interesses do individualismo e do lucro.

Apesar do reconhecimento de que a educação é um dos fatores de emancipação, ela não é o único, e tampouco promoverá qualquer mudança enquanto permanecer a lógica dominante da atual sociedade pós-neoliberal, que incentiva o consumo: “Quem não compra não consome, quem não consome está excluído” (NASCIMENTO, 2011, p. 119). O autor revela outro aspecto desse projeto de sociedade, ainda mais perverso, “pois mantém os pobres na condição de excluídos e, de vez em quando, na condição de incluídos no sistema capitalista” (NASCIMENTO, 2011, p. 119), estimula o consumo, para que o sujeito pertença a uma classe, mas o exclui dessa mesma classe no momento em que ele não tem recursos para consumir tudo o que lhe é ofertado.



O projeto de universalização dessa sociedade consumista visa a homogeneização dos sujeitos, com o fim de provocar a “invisibilidade das culturas e dos saberes locais, inerentes à pedagogia dos povos subalternos, gerando certa ‘homogeneização cultural’ na construção do conhecimento” (FIGUEIREDO, ANDRIOLI E FRANTZ, 2013, p. 92).

Black (2010) mostra claramente em seu documentário que o avanço da sociedade capitalista chegou a todos os cantos do mundo e a escolarização difundida tem o viés ocidental, baseado em outra realidade cultural, mas que efetivamente consegue se sobrepôr à realidade cultural daqueles alunos, transformando-os em figuras excludentes que não pertencem mais àquela cultura original, tampouco à cultura para a qual estão sendo educados.

Revisitando a leitura de Marx e Engels em *O Manifesto Comunista*, Frigotto (2005, p. 64-65) ressalta as contradições das relações sociais no capitalismo, que “engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão”. O desaparecimento de diversas culturas sob a égide de “Educação para todos” está intimamente ligada a uma tentativa de homogeneização dos povos por meio da educação, com o fim de ter disponível futuras peças para a composição dos meios de produção. Não é por acaso que Carol Black (2010) destaca a participação de governos internacionais, grandes corporações, com apoio da própria ONU, para o projeto de escolarização do mundo.

Dos filhos de Ladakh, poucos retornam ao campo, pois querem viver na cidade para se tornarem médicos ou engenheiros, basicamente para “ganhar mais dinheiro”; entretanto, eles reconhecem que as escolas modernas que frequentaram os fizeram se afastar da sua tradição sob a promessa de que a educação lhes daria uma vida melhor.

Para dizer o óbvio, o grande desconforto do documentário é o de revelar as verdadeiras intenções por trás desse empenho global em tirar da miséria os povos dos países do terceiro mundo: exclusão das raízes sociais que impedem o empoderamento e a emancipação das sociedades a parte do capitalismo. Isso nos impõe o dever de pensar acerca do que é educação e para que serve, e como entendê-la de forma universal frente a tantas diferenças e peculiaridades inerentes às diversas culturas.

É possível que a lógica do capital seja rompida, desde que haja uma transformação social ampla e emancipadora, aliada a uma contribuição concreta e ativa da educação, que não “pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente em seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

A educação institucionalizada a serviço do capital tem objetivos bastante diferentes da educação como promotora de valores civilizatórios, de caráter emanci-

patório, pois retira do sujeito o domínio sobre a produção e internaliza nele o sentimento de submissão. Talvez uma das possíveis formas de rompimento dessa veia que torna os cidadãos submissos ao capitalismo seja pensar em um ensino integrado.

### **O microcosmo do Ensino Médio Técnico Integrado no Brasil: aspirações e vivências**

O Ensino Médio Técnico no Brasil, apesar de previsto no Decreto nº 5.154, emitido em 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), demonstrando a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, só começa a se consolidar, tanto como política pública quanto a partir das experiências construídas na realidade das escolas, no ano de 2007.

Pode-se dizer que houve um avanço em relação às formas aligeiradas e mercadológicas segundo as quais a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) vinha sendo organizada no Brasil, principalmente como resultado da impossibilidade, prevista em lei, de articular de maneira integrada os conteúdos propedêuticos do Ensino Médio e a formação técnico-profissional. A emissão do Decreto 5.154/2004, cujo conteúdo representava a reivindicação de importantes setores do movimento educacional, foi o marco político de uma ruptura provocada na Educação Profissional brasileira. Desde então, a dualidade estrutural que sempre caracterizou o Ensino Médio como etapa de ensino, passava a ser enfrentada, mesmo ainda sem se ter com muita clareza acerca das maneiras como os arranjos curriculares absorveriam essa questão ou como se organizaria a materialidade da política nas salas de aula. O fato é que, a partir de 2004, iniciou-se um debate importante entre as escolas, entidades e movimentos sociais ligados à educação sobre como seria colocada em prática a perspectiva político-pedagógica, até então proibida, que tem como fundamento a articulação integral entre os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade e a formação técnica para uma profissão. Assim, passa-se a utilizar o vocábulo integração trazendo a ideia de junção, união ou aglutinação não somente dos conteúdos ou disciplinas de um determinado currículo escolar, mas, também, de uma estrutura de enfrentamento das desigualdades econômica, social e cultural.

Ramos (2010) vislumbra o ensino médio integrado sob uma tríade de sentidos: o sentido da omnilateralidade que percebe a formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; o sentido da integração, que percebe a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica e, por último, a integração que reconhece os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade.

Se trilharmos por esse caminho, o papel da formação integral poderia se confundir com o próprio papel da escola, na medida em que, como instrumento a

serviço da sociedade, estabeleceria as bases para a autorreprodução de uma sociedade capitalista que percebe o ser humano como um bem precário, parcial e limitado. Ramos (2006) aponta que a educação profissional nunca se desvinculou da política educacional brasileira, pois, nunca perdeu duas de suas características primordiais: a economicista, que a vincula à dinâmica do mercado de trabalho e a aponta como meio de preparar as pessoas para esse mercado e a dualidade, que a situa como a educação destinada à classe trabalhadora e aos filhos da classe trabalhadora. Na verdade, o que ocorreu ao longo da história foi a modificação do cerne da educação profissional em relação ao modelo de acumulação do capital e das formas como ela se configura nos países de capitalismo dependente, como, por exemplo, no Brasil.

De acordo com Ciavatta (2005, p. 2), referindo-se à perspectiva gramsciana, a educação integrada deve considerar “a educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior”; a ênfase no trabalho como princípio educativo, buscando superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e a formação dos trabalhadores para atuar como dirigentes e cidadãos.

Nesse sentido, uma educação integrada possibilita uma educação de qualidade, que propicia aos sujeitos a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção em suas vidas, baseando-se em dois pilares conceituais: o primeiro, de uma escola unitária, onde todos tenham acesso ao conhecimento de forma igual e um segundo, de uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Ramos (2008, p.3) destaca que a ideia de politecnia “significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.”

Tendo em vista a análise do conceito de integração em três sentidos complementares abordados por Ramos (2008), tem-se a integração como formação humana, omnilateral, como forma de relacionar a educação básica com a educação profissional; e de integrar os conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular.

No sentido da omnilateralidade, a integração é abordada de forma filosófica e compreende as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura no processo de uma formação humana completa. O trabalho em seu sentido ontológico (como práxis humana) e histórico (como prática econômica); a ciência como a produção de conhecimentos em prol do avanço produtivo e a cultura como um conjunto de valores éticos e morais que formam a condução de um grupo social, de uma sociedade.

Já a integração como forma de relacionar a educação básica com a educação profissional pressupõe a integração do ensino médio com a educação profissio-

nal, proporcionando a garantia do direito aos conhecimentos de formação básica e ao mesmo tempo para o exercício de uma profissão.

No tocante à integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, é importante ter em mente que um processo ou fenômeno social possuem diversas dimensões e que para compreendê-los é preciso vê-los como conhecimentos que precisam estar vinculados ao nosso cotidiano para que a teoria não fique separada da realidade concreta e se torne abstrata, sem a compreensão de sua força produtiva.

Ainda na análise do conceito de integração, Ciavatta (2014, p.198) relata que:

[...] o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Desta forma, o ensino deve ser realizado de forma integrada às múltiplas dimensões e o conteúdo deve estar contextualizado e relacionado com o cotidiano dos alunos, de forma que haja uma compreensão da totalidade dos fenômenos e as disciplinas sejam meios coparticipantes da interpretação do mundo e da ação responsável na realidade. Assim, os sujeitos serão capazes de desenvolver um senso crítico, possibilitando a participação em tomadas de decisão que influenciem na qualidade de vida da sociedade.

Na formação integrada, a compreensão do trabalho como princípio educativo é de suma importância para que se supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, uma vez que a educação geral se torna indissociável da educação profissional, permitindo aos trabalhadores tornarem-se seres pensantes, capazes de atuar como cidadãos críticos e autônomos na sociedade.

No entanto, diversos desafios são encontrados quando nos referimos à implementação do ensino médio integrado à formação profissional técnica, pois a real integração deve ser realizada de forma articulada e não apenas acrescentando-se ao currículo os conhecimentos técnicos, de maneira justaposta. Segundo Ramos (2008), os componentes técnicos devem estar integrados aos diversos conhecimentos, levando-se em consideração o trabalho como princípio educativo, integrador de todas as dimensões: trabalho, ciência e cultura.

Para a autora, um currículo integrado deve problematizar fenômenos buscando a compreensão do mundo através das múltiplas perspectivas; evidenciar as teorias e conceitos fundamentais para o entendimento do que se está sendo estuda-

do; estabelecer os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica; e a partir disso, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas.

Araújo e Frigotto (2015) frisam ainda que o currículo integrado pode ser orientado por princípios como: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Desta forma, é possível pensar em formular estratégias de organização curricular e de ensino que promovam a superação da visão fragmentária da realidade.

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 64)

Os autores afirmam ainda que o ensino integrado é uma proposta pedagógica que se compromete com uma formação inteira do sujeito, promovendo um desenvolvimento de sua capacidade física e intelectual através do direito de todos ao acesso a um processo formativo.

### Considerações Finais

Considerando os aspectos abordados tanto no filme *Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco* quanto na realidade do ensino médio técnico brasileiro, a escola não pode ser vislumbrada como o único local onde a formação do homem acontece, apesar de muitos a considerarem o espaço privilegiado que propicia uma relevante oportunidade na trajetória de alunos de diferentes origens sociais. Espera-se que a escola venha a gerar uma forma alternativa de construir valores que terão impacto positivo na constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, para que se concretize o projeto de ensino médio integrado, diversos fatores devem ser analisados, inclusive, um ambiente material que favoreça a promoção de práticas pedagógicas. No tocante à técnica mais adequada de implementação do ensino integrado, verifica-se que não existe uma única técnica, mas sim procedimentos que tenham em vista a emancipação social e a autonomia dos sujeitos.

O grande desafio está em preparar esses jovens para uma educação que os permita exercer não apenas as profissões que o mundo capitalista do futuro exige, mas também os preparar para exercer sua cidadania de forma plena permitindo-os viver em uma sociedade democrática. Faz-se necessário criar uma identidade de

escolarização que vise a uma educação política que os prepare para o mercado de trabalho, para a vida e que os torne ativos na sociedade de forma integral.

O ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p.66).

Esse preparar para a vida de forma integral deve contemplar: a variedade de pontos de vista dos sujeitos, as incertezas do mercado de trabalho, a tolerância em relação às diferenças e a vontade de respeitar o direito do outro em ser diferente, a coragem de assumir a responsabilidade pela escolha feita e a capacidade de refletir criticamente sobre tudo aquilo que é novo e inexplorado.

Assim, acredita-se que haverá uma real integração para um futuro que proporcione um padrão digno de vida a todos os sujeitos através da superação da dualidade de classes sociais.

### Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acessado em: 12 nov. 2018.

BARATO, Jarbas Novelino. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Senac, 2008. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245>>. Acessado em: 05 abr. 2018.

BLACK, Carol. **Schooling the World: The White Man's Last Burden**. Lost People Films, 2010. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6t\\_HN95-Urs](https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs)>. Acessado em: 02 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jul. 2004.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada - a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Trabalho necessário. Ano 3, número 3, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?** In: Educação e Trabalho. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205,

2014. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf)>. Acessado em: 26 nov. 2018.

FIGUEIREDO, J., ANDRIOLI, L. Ângela, FRANTZ, W. **Educação popular no contexto da globalização neoliberal**. Revista Educação em Questão, 47 (33), 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5136>>. Acessado em: 27 dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 2**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di. **O leopardo**. Trad. Rui Cabeçadas. São Paulo: Difusão Européia de Livros, 1960.

LAUAND, L.J. **Os fundamentos da ética**. In: Horta, S.R.G. (org.) Ética & Realidade Humana. São Paulo: Edix, 1994.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARIANO, Márcia R. C. P. **A educação da antiguidade aos nossos dias – em busca de indícios da origem das avaliações**. In: Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 5, n. 9, p. 61-76, julho-dezembro 2012. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2267/1938>>. Acessado em: 17 nov. 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica**. In: *Revista NERA*, Ano 14, n. 18, p. 106-124, jan-jun/2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1346/1334>>. Acessado em: 10 dez. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006. p. 283-309.

\_\_\_\_\_. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acessado em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho, cultura na relação entre educação profissional e educação básica.** In: MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

\_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional.** Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acessado em: 26 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p 7-16, junho 2008.





## EMPREGO DE METODOLOGIA SENSORIAL TÁTIL PALMAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA ANATOMIA HUMANA

*Samara Rayana Alves Nonato de Lima*

*Paula Benvindo Ferreira*

*Luzia Sandra Moura Moreira*

*Sávio Benvindo Ferreira*

### **Introdução**

Ao iniciar uma vivência acadêmica em cursos da área de saúde, os discentes se deparam com ensino da anatomia humana que é fundamental para o conhecimento. Entretanto, a anatomia se apresenta como uma disciplina de difícil domínio, uma vez que dispõe de variados sistemas e termos de complexa memorização levando aos discentes desmotivação na aprendizagem. Diante disso, métodos ativos são desenvolvidos e realizados visando facilitar a compreensão dos conteúdos abordados durante o ensino dessa disciplina. Nas metodologias ativas, o aluno é capaz de se tornar o centro do processo de ensino aprendizagem, passando a se tornar autor do seu próprio conhecimento (FERREIRA, 2015)

No contexto da formação acadêmica, a anatomia se coloca como o cenário (estrutura) no qual ocorrem os eventos (funções) da vida. Os três principais métodos para o estudo da anatomia usam critérios regional, sistêmico e clínico (ou aplicado), que refletem a organização do corpo e as prioridades e os objetivos para seu estudo (MOORE, 2014). De acordo com o autor, a anatomia regional permite através da organização do corpo humano o estudo por partes, segmentos ou regiões dispostas nas estruturas corpóreas que dispõe de diversos sistemas interligados que permitem o funcionamento adequado do organismo. Muitas estruturas dos variados sistemas podem ser mais profundos, como ossos e músculos, e permite ser notadas sob a cobertura externa do corpo, podendo ser estudadas e explorado em indivíduos vivos através da anatomia de superfície, que é uma parte importante para o estudo da anatomia regional, pois por meio dela são fornecidas informações sobre quais estruturas estão situadas sob a pele e quais são perceptíveis ao toque. Um exemplo prático que demonstra a necessidade da anatomia de superfície é a palpação, técnica clínica realizada no momento do exame físico (MOORE, 2014).

Através da palpação, diversas estruturas podem ser percebidas pelo toque das mãos, pois o corpo dispõe de mecanismos que permitem que os estímulos táteis cheguem ao cérebro e seja interpretado. Isso ocorre devido a pele ser o maior órgão sensorial que possuímos. Gray (1988) explica, de maneira simples, que a pele consiste principalmente em uma camada de tecido conjuntivo denso e uma cobertura epitelial externa conhecidos como derme e epitélio respectivamente, que tem importante papel na proteção do corpo contras as influências do ambiente passíveis de

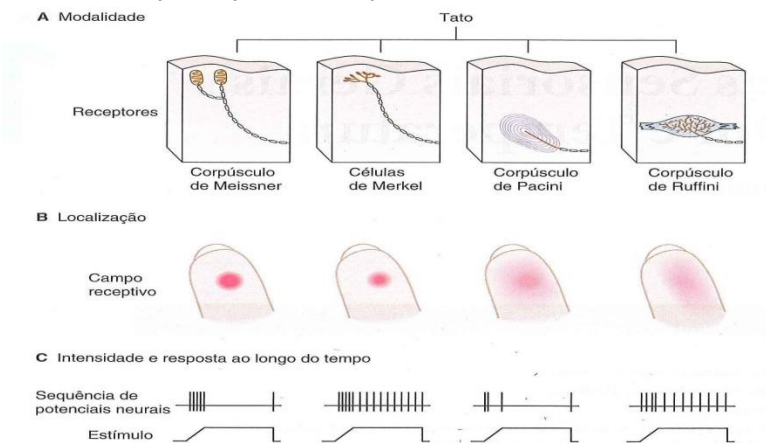
causar danos, bem como na regulação da temperatura corpórea, além de possuir terminações sensitivas periféricas de muitos nervos capazes de receber os estímulos somáticos.

Guyton e Hall (2011) descrevem as sensações somáticas como mecanismos neurais responsáveis pela aquisição de informações sensoriais do que se passa em todo o corpo, a partir de receptores cutâneos, classificadas em três tipos fisiológicos: as sensações somáticas mecanorreceptivas que incluem as sensações de tato e de posição do corpo; as sensações termorreceptivas que detectam frio e calor; e sensação da dor que é ativada por fatores que lesionam os tecidos. Tais sensações ocorrem como resultado do estímulo de receptores específicos localizados na pele.

Ainda segundo os autores citados acima, existem pelo menos seis tipos diferentes de receptores táteis e muitos outros similares a eles, como: terminações nervosas livres, corpúsculo de Meissner, discos de Merkel, órgão terminal do pelo, terminações de Ruffini e os corpúsculos de Pacini. Esses receptores possuem diferentes características, tais como localização, especificidade do estímulo e tipo de receptor, de modo que parece oportuno sistematizar, exemplificando da seguinte maneira:

- Terminações nervosas livres: encontrados em toda a pele e em muitos outros tecidos que identificam estímulos de tato e pressão (mecanorreceptores);
- Corpúsculos de Meissner: encontrados na pele glabra (sem pêlos, muito abundante na ponta dos dedos, lábios e outras áreas) e identificam as sensações de tato mais vigorosas (mecanorreceptores)

Figura 1. RAFF, M.; LEVITZKY, M.; Os sistemas sensoriais codificam quatro características dos estímulos: modalidade localização (campo receptivo) intensidade e duração (cronometragem). Fisiologia médica: uma abordagem integrada. Porto Alegre: AMGH, 2012.



Esse conjunto de estruturas são necessárias para o estímulo tátil, uma vez que o tato é considerado um sentido predominante durante a evolução humana. Muitos reflexos são desencadeados por via tátil e/ou propriocepção, isto é, o sistema tátil fornece informações sobre aquilo que está em contato com a pele e a temperatura, a textura, o formato e o deslocamento de objetos. Já a propriocepção consiste num conjunto com informações vestibulares e táteis responsáveis por proporcionar sensações básicas para a ampliação da consciência corporal que vão conduzir as interações físicas com o ambiente (CARVALHO; ANTUNES, 2005).

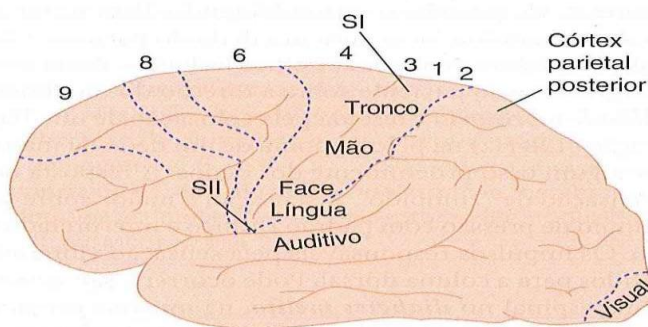
Guyton e Hall (2011) relatam que quase todos os receptores sensoriais versados, tais como os já citados transmitem seus sinais pelas fibras nervosas via medula espinhal até o cérebro. Segundo Widmaier et al (2013), após o acesso do estímulo ao sistema nervoso central, através das fibras nervosas aferentes dos receptores, ocorre sinapse dos neurônios que formam as vias ascendentes típicas que segue para o córtex somatossensorial, por meio do tronco encefálico e do tálamo.

Nesse contexto, elencam-se duas vias somatossensoriais principais no corpo: a via anterolateral (espinotalâmica) que conduz informação de dor e temperatura e a via coluna dorsal que conduz informação de tato e pressão. Na via coluna dorsal os neurônios sensoriais não cruzam nem fazem sinapse instantaneamente ao entrar na medula espinhal, diferindo-se assim da via anterolateral. Porém, ascendem para o tronco encefálico, onde ocorre a primeira sinapse, seguindo o cruzamento do neurônio no tronco encefálico a medida que ascende e a segunda sinapse ocorre no tálamo. A partir daí, serão enviadas projeções para o córtex somatossensorial (WIDMAIER, 2013).

Ambas as vias cruzam a partir do lado onde os neurônios aferentes entram no sistema nervoso central (SNC) para o lado oposto, seja na medula espinhal ou tronco encefálico. Logo, se o estímulo é projetado do lado esquerdo do corpo, terminará no córtex somatossensorial do hemisfério direito e vice-versa, relata Widmaier (2013).

Guyton e Hall (2011) explicam que os sinais sensoriais de todas as modalidades sensoriais terminam no córtex cerebral posterior ao sulco central e, em geral, a metade anterior do lobo parietal está relacionada, quase inteiramente, com a recepção e interpretação dos sinais somatossensoriais, na projeção do cérebro existem áreas distintas como no caso das áreas somatossensoriais I e II. Além disso, os autores afirmam que a razão para a divisão é a existência de orientação espacial separada e diferente, onde a área somatossensorial I é mais extensa que a área II, observe a figura 1.

**Figura 1:** Áreas corticais do cérebro de humanos envolvidas com a sensação somática, e algumas outras modalidades sensoriais.



Fonte: RAFF; LEVITZKY, 2012.

Tendo como base a importância de novas metodologias para o estímulo dos discentes em relação ao aprendizado da anatomia e visto que é essencial despertar no aluno curiosidade não apenas em conhecimento da estrutura anatômica como também o funcionamento desta, o presente estudo tem como objetivo realizar uma prática dinâmica, analisando o desempenho e conhecimento dos discentes na identificação de estruturas ósseas no que diz respeito ao sistema esquelético, a partir de sensações de tato palmar, proporcionando a eles um método de desenvolvimento e aprendizagem diferenciado e fornecendo fundamentos para a compreensão do sistema abordado.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Para realizar a metodologia, utilizou-se os seguintes materiais: 8 bandejas contendo 4 estruturas ósseas por grupo, onde em cada uma delas continha o nome da cor do grupo; As estruturas foram dispostas desta forma:

- **Grupo vermelho:** fêmur, rádio, mandíbula, patela;
- **Grupo amarelo:** úmero, fibula, tíbia, ulna;
- **Grupo cinza:** vértebra áxis, escápula, esterno, quadril;
- **Grupo azul marinho:** clavícula, costela, fêmur, rádio;
- **Grupo azul claro:** vértebra atlas, úmero, mandíbula, fibula;
- **Grupo rosa:** quadril, calcâneo, esterno, escápula;
- **Grupo verde:** tíbia, ulna, patela, clavícula;
- **Grupo roxo:** calcâneo, vértebra atlas, costela, vértebra áxis.

Somando o total de 32 estruturas ósseas para a realização da atividade. Além disso, foram utilizadas: 1 faixa para vendar os olhos, 1 mesa, nelas ficaram dispostas as estruturas identificadas e 1 cadeira.

O estudo é do tipo descritivo e possui abordagem qualitativa, tendo em vista que o propósito é de compreender o comportamento discentes diante da metodologia proposta. A metodologia foi aplicada como forma avaliativa do conhecimento adquirido, com ênfase em sistema esquelético, pelos discentes do curso de Tecnologia em Radiologia. A turma possuía um total de 34 alunos que formavam o 1º período do turno da noite de uma faculdade privada na cidade de João Pessoa/PB.

No curso o conteúdo programado de aulas anatomia foi aplicado durante todo o semestre de 2018.2. Para a realização da atividade, os discentes foram divididos em oito grupos, onde cada um obteve um representante para realizar a atividade essa era, identificar as estruturas através da sensação tátil sem observar a estrutura que apalpava, a escolha do representante foi feita pelo próprio grupo.

Os representantes receberam instruções sobre a quantidade de estruturas, o tempo estimado para realização da prova (3 minutos). Os representantes foram vendidos, e instruídos de que a prova deveria ser realizada unicamente através do toque das mãos em contato com a estrutura, onde o critério de avaliação seria por números de acertos e tempo em que a prova foi realizada. A atividade foi aplicada a um aluno por vez, que sentado em uma cadeira de modo a promover melhor conforto recebia a estrutura óssea em mãos e tentava identificar após a estrutura era colocada na mesa, o mesmo tinha a oportunidade de trocar de estruturas caso não realizasse o reconhecimento naquele mesmo momento, tendo ainda a chance de retornar novamente a estrutura e tentar novamente o reconhecimento da mesma.

A partir dos métodos qualitativos de avaliação, pode-se ter uma melhor observação do modo em que a atividade através da metodologia aplicada contribuiu para o aprendizado considerável dos discentes da turma.

### **Resultados e discussão**

Devemos caminhar visando ampliar as opções na educação, sem perder de vista o objetivo final de oferecer ao estudante a oportunidade de construir o seu conhecimento. E uma das formas de ampliar estas opções é através da inserção do uso de metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem que possam integrar e dinamizar as aulas de anatomia humana (FERREIRA et al, 2015).

Freire (1997) evidencia em “A educação bancária” que há uma associação de pensamento em que o professor é o ser dotado de saberes, a educação vem por meio dele e o aluno precisa ser preenchido pelo conhecimento ministrado pelo professor. Dessa forma, observam que esse fato proporciona uma ideia de que o

aluno não é capaz de obter conhecimento a partir de suas experiências diárias, entretanto à medida que compreendem a forma de aquisição de conhecimento tornam-se seres mais pensantes, críticos, questionadores tendo o docente não mais como ser único dotado de saberes, mas um moderador, para adquirir desenvolvimento.

Assim, a atividade proposta se dedicou a mostrar que o ensino ministrado durante o semestre pode ser compreendido como um conjunto de sistemas e que relacionados entre si podem promover diversas maneiras de desenvolver e aplicar os conhecimentos no que diz respeito à anatomia humana através de jogos.

Ao final da atividade, descrita anteriormente, foi possível observar a dominância dos discentes sobre sistema abordado e o método aplicado, e obtidos resultados satisfatórios tendo visto que a maioria dos representantes que realizaram as provas foram capazes de identificar entre 3 e 4 de um total de 4 estruturas desejadas em curto tempo. A atividade mostrou que o ensino deve evoluir para se tornar dinâmico e divertido para que os alunos participem do processo de aprendizagem, facilitando o ensino.

Brenn e Gullich (2018) afirmam que jogos didáticos são considerados como bons métodos para a geração de conhecimento, além de os alunos aprendem a trabalhar em equipe a ouvir as ideias dos membros do grupo e desse modo obter as respostas para solucionar os problemas. Seguindo o pensamento, eles relatam que através desses métodos os conceitos científicos que para muitos são complexos, podem se tornar bem mais fáceis de serem entendidos.

O desenvolvimento dos novos métodos de ensino favorecem uma mudança positiva na forma de ensinar Anatomia no ensino superior. Novos métodos de ensino devem ser desenvolvidos e avaliados quanto à viabilidade prática no processo ensino-aprendizagem concorda (ROCHA et al, 2017). Logo, é possível afirmar que desenvolver metodologias através de jogos para auxílio do ensino possibilita o engajamento dos alunos nas atividades, fazendo com que aquele desestímulo que outrora existia seja evitado.

### **Conclusão**

A atividade mostrou que o ensino deve evoluir para que a compreensão da anatomia humana como componente da matriz acadêmica seja aplicada e desenvolvida de maneira a facilitar a aprendizagem do discente. Com este estudo, é possível inferir que a anatomia humana constitui uma disciplina longa e que em alguns casos induz à um desestímulo, pois é dotada de sistemas e termos diversos e complexos. Assim, dominar a anatomia humana bem como a fisiologia dos sistemas na área da saúde é essencial para o desenvolvimento acadêmico e futura qualidade profissional. Dessa forma, o método de ensino por meio de metodologias táteis possibilita um bom desempenho interpessoal entre os alunos, bem como aluno com o professor,

permitindo também a aplicação na prática dos sistemas abordados em aula e que o conteúdo seja obtido de maneira mais fácil.

### Referências

BREMM, D.; GULLICH, R. I. C. **Jogo didático como ferramenta para aprender anatomia e fisiologia humana**. Bajé: Faith, 2018. 105-106 p.

CARVALHO, E. S.; ANTUNES, F. **Desenvolvendo a sensibilidades sensorial tátil plantar em portadores de autismo infantil através do “tapete sensorial”- estudo de três casos**. Periódico. São Paulo. p.49, 2005.

FREIRE, P. **Educação “bancária” e educação libertadora**. In: PATTO, M.H.S. (org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. p. 61-77.

FERREIRA, C. N.; MAROTO, G. S. **Metodologias inovadoras no ensino da anatomia como forma de construção do pensamento crítico e reflexivo de alunos do ensino médio**. Periódico, Sergipe. p.2. 2015

GRAY, H. **Gray anatomia: Charles Mayo Goss**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. 899 p.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de fisiologia médica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. 603, 607 p.

MOORE, K. L. **Anatomia orientada para a clínica**. Rio de Janeiro: Guanabara koogan. 2014. ... p.

ROCHA, D.P.; SOUZA, A.S.; FERREIRA, Y .G .A.; SANTOS, M. T. M.; SOUZA. H. V.; OLIVEIRA, L.C.S.; MONTENEGRO, I. H. P. M.; ANGELO, R. C. O.; SCHWINGEL, P. A. **Alternativas didático-pedagógicos para auxílio no estudo da anatomia humana no ensino superior**. Petrolina: Revista Educação. 2017. 78 p.

WIDMAIER, E. P.; RAFF, H.; STRANG, K. T. **Fisiologia humana: Os mecanismos das funções corporais**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan LTDA, 2013. 09 p.





DESIGN COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSIÇÃO PROJETUAL

*Eric Dias*

*Filipe Siqueira*

*Rafael Barcelos*

*Weslie Lospennato*

*João Marcos Bittencourt*

*Giuseppe Amado de Oliveira*

### **Introdução**

As escolas do Brasil vêm tentando cada vez mais promover uma educação mais inclusiva para alunos diagnosticados com transtornos, síndromes ou deficiência que dificultem seu processo de participação nas aulas. No entanto, ainda existem dificuldades no trabalho do educador devido à falta de instrumentos e ambientes didático-pedagógicos que auxiliem esse processo.

Os fatores que podem ser considerados disruptivos no processo pedagógico incluem:

- As escolas não atendem às necessidades para incluir tais alunos;
- Falta de instrumentos didáticos acessíveis;
- Os educadores podem não ser preparados para lidar com situações que exigem um conhecimento sobre deficiências cognitivas.

Como não existem casos relatados com frequência, ou recursos disponíveis para serem aplicados na educação, sugere que os profissionais e educadores encontram dificuldades em realizar suas atividades, muitas vezes recorrendo ao imprevisto de recursos apenas para exercer tarefas básicas. Especialmente quando são poucas as iniciativas de desenvolvimento de Tecnologias Assistivas no Brasil (SCHIRMER et al., 2007), o que torna a educação cada vez mais difícil de ser essencialmente inclusiva.

Como determinado pela constituição brasileira, a escola é um local onde os alunos têm acesso à educação independente de sua condição. Portanto, a inclusão de crianças e jovens que possuam qualquer necessidade especial é de extrema importância para o avanço da educação no país.

Antes de tudo, é necessário definir o conceito de Educação inclusiva, ela é colocada como uma modalidade da educação que busca incluir qualquer aluno que possua deficiência, transtorno ou altas habilidades em escolas que possuem ensino

regular. A inclusão está determinada no Plano Nacional de Educação proposto pelo Ministério da Educação e engloba:

- Alunos com deficiência intelectual, física, auditiva ou visual;
- Alunos com transtorno do espectro autista;
- Alunos com altas habilidades e superdotação.

Porém, não são todas as instituições de ensino que estão capacitadas para receber esses alunos ou sequer possuem um projeto pedagógico inclusivo. A inclusão deve garantir às crianças e jovens o acesso à aprendizagem de qualquer forma que a escola oferece.

Existe também a modalidade da Educação especial, um dos ramos da educação voltado para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência. Podem estar presente em instituições conhecidas como regulares ou em instituições especializadas nessa área. O público alvo dessas escolas são crianças com transtornos globais no seu desenvolvimento ou com super habilidades de acordo com o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº **9394 de 20 de dezembro de 1996**, que diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Seus objetivos são os mesmos da educação em geral. O que difere, é a forma de atendimento, que passa a ser mais individualizada, de acordo com as diferenças de cada aluno.

O Ensino Especial tem ganhado cada vez mais visibilidade nas últimas décadas devido ao seu movimento de educação inclusiva, porém tem sido alvo de críticas pela sua exclusividade e não promoção o convívio entre as crianças com algum diagnóstico e crianças consideradas comuns.

A criança portadora de alguma(s) deficiência(s) cognitiva(s) aprende em um ritmo diferente comparado às outras, mas isso não significa que ela seja incapaz de aprender, e sim que precisa de mais estímulos.

Uma das maneiras de se estimular a mente das crianças é através dos neurônios-espelho presentes na nossa rede neural. Descoberto por Rizzolati *et al.* (1980) na década de 1980 na Universidade de Parma, esses neurônios especiais podem estar ligados à comportamentos sociais e nas relações interpessoais. Conforme teses publicadas, sugere-se que eles constituem uma base para ação e compreensão da imitação. Além de estudos recentes mostrarem que essa classe de neurônios faz com que

as pessoas copiem de forma conscientemente e inconscientemente a linguagem corporal, expressões faciais e comportamentos de outros indivíduos.

Como uma base para compreensão das ações e intenções, assim como o ato de imitar ações, os neurônios-espelho também permitem o aprendizado por imitação. Na escola, eles são essenciais para o desenvolvimento da criança e suas relações interpessoais, e podem contribuir para o ambiente de aprendizado.

Esse estudo também foi trabalhado em conjunto com a metodologia e o processo de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Ele acreditava que as habilidades de imitação motora apareciam por volta de 1 ano de idade. Para ele a imitação é um resultado da criança explorar o seu redor, e, conseqüentemente contribui para o seu desenvolvimento cognitivo.

A proposta do trabalho apresentado é evidenciar a inter-relação que pode ser estabelecida entre o design e a educação nos setores de reabilitações de pacientes portadores de alguma necessidade especial, deficiência ou síndrome. Em especial no nicho do Design Assistivo, que busca a realização de projetos que possam de alguma forma auxiliar um usuário (ou grupo de usuários), que possui alguma dificuldade para realizar uma atividade, independente de qual seja.

O projeto foi realizado em uma parceria da Universidade Federal Fluminense com uma instituição de reabilitação com o propósito de demonstrar a dificuldade causada pela ausência de instrumentos didático-pedagógicos adequados que possibilitem o trabalho do educador/profissional com crianças portadoras de necessidades especiais, dentro do contexto escolar e a implementação de tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas apresenta apoio no processo cognitivo destes alunos diagnosticados com transtornos, síndromes ou deficiências que dificultam sua participação integral nas aulas do sistema básico de ensino.

Baseado em estudos realizados na instituição e a partir da observação do trabalho dos profissionais designados a eles, detectou-se a dificuldade de material que se adequasse principalmente a distúrbios cognitivos derivados de intercorrências de seus processos iniciais.

### **Metodologia**

O trabalho foi realizado em parceria de uma associação de reabilitação com o curso de Desenho Industrial da Universidade Federal Fluminense. Nesta parceria são desenvolvidos produtos de tecnologia assistiva em diferentes áreas de reabilitação e educação inclusiva. O trabalho apresentado neste texto foi desenvolvido por um grupo de trabalho formado por quatro graduandos sob a orientação de dois professores do curso; todos os mencionados são autores do presente texto.

O setor escolhido para realização do projeto foi a área de neuropsicopedagogia. Neste setor, os profissionais trabalham com o estímulo e desenvolvimento de

competências cognitivas e motoras de crianças com síndromes ou deficiências variadas que de alguma forma interferem no seu processo cognitivo. A escolha foi feita conjuntamente com a administração da Associação que encaminhou os grupos de trabalho para os setores que avaliou terem demandas mais urgentes de projetos de tecnologia assistiva.

A abordagem para o desenvolvimento do projeto foi o da intervenção ergonomizadora (Moraes e Mont'avaão, 2010). O método foi selecionado porque oferece subsídios metodológicos para análise da situação de trabalho e considera em duas etapas uma fase projetual de solução. O método é composto por cinco fases: problematização, diagnose, conceituação, validação e projeção. Como a situação de intervenção do projeto já estava selecionada a priori conjuntamente com os trabalhadores do setor, a fase de problematização foi realizada mais brevemente, focando na diagnose e projeção da solução. O desenvolvimento do projeto é objeto de discussão de outra publicação e pode ser consultado em Silva et al. (2019).

A proposta projetual desenvolvida foi confeccionada em um protótipo e disponibilizado para uso pelas equipes de psicopedagogia. O produto ficou disponível para ser usado com as crianças acompanhadas neste estudo, mas também para todas as equipes usarem nos tratamentos que julgarem que o produto pudesse oferecer um apoio pedagógico. Foi realizado um acompanhamento inicial do uso do produto com o intuito de validar as propostas projetuais apresentadas e verificar a validade da proposta.

Para a realização deste trabalho foram realizadas 31 acompanhamentos durante o tratamento de duas crianças que apresentaram síndrome de Asperger e outra com Ataxia. Apesar de serem síndromes distintas, existem semelhanças nos tratamentos. Logo, acompanhar casos distintos foi uma estratégia para obter informações para conceber uma solução que pudesse ser mais amplamente utilizada. Os acompanhamentos foram realizados com o intuito de estudar as estratégias de tratamento e estímulos realizados pelas psicopedagogas da equipe com as crianças.

Os dados foram coletados através de observações diretas das seções de tratamento, além de realização de fotografias e entrevistas com os profissionais. Como o objetivo deste trabalho é abordar a contribuição do produto para o processo educacional, realizou-se uma visita após 6 meses de uso do produto para conversar com as equipes de psicopedagogia acerca da contribuição do produto no tratamento e no desenvolvimento das crianças.

## **Resultados**

A partir do método implementado, foi desenvolvido um produto visando apoiar as atividades de estímulo psicomotor das crianças acompanhadas. Neste item do texto, vamos apresentar brevemente o produto proposto, o teste de validação

realizado ao disponibilizar o produto para uso pelas equipes e, por fim, indicadores de como esse produto contribuiu para o desenvolvimento das crianças acompanhadas neste estudo.

### **Proposta do projeto**

Durante o acompanhamento das sessões, foi observado que os terapeutas realizavam atividades de estímulo de coordenação motora, escrita, desenho e relação entre figuras e palavras (atividades cognitivas). Além disso, havia um estímulo a independência e confiança das crianças com, por exemplo, ser dada a opção da escolha da atividade do dia. Muitas dessas atividades ocorriam na frente de espelhos usados na sala, apesar de limitados. Essas atividades, conforme explicado pela equipe, procuravam gerar estímulos a partir de um recurso neural conhecido como “neurônio-espelho”, de forma que a criança era induzida (pela proposta da atividade e pelo estímulo do neurônio) a copiar movimentos e reações do terapeuta não apenas olhando diretamente para o profissional, mas se vendo fazer o mesmo.

Contudo, o dimensionamento do espelho gerava uma série de bloqueios para essas atividades. A baixa altura dificultava o terapeuta se ver completamente e a largura do espelho não dificultava a criança se ver e ver o terapeuta simultaneamente (o que dificultava a cópia dos movimentos). A restrição do dimensionamento do espelho induzia os usuários a adotar posturas desconfortáveis e atrapalhava a dinâmica. Na figura 1 abaixo, por exemplo, é possível ver que o terapeuta mesmo sentado em uma cadeira infantil e curvado mal consegue se ver no espelho para propor movimentos. Isso limitava a possibilidade dele propor atividades além de gerar desconfortos posturais.



Figura 1 - terapeuta realizando atividade com paciente na frente do espelho

Fonte: os autores

Com o objetivo de dar melhores condições de trabalho, foi proposto um mobiliário que resolvesse a questão do dimensionamento do espelho para resolver a questão das atividades de cópia de movimentos e reduzir os desconfortos posturais. Além disso, outras atividades realizadas por essas equipes foram consideradas para que o novo produto se tornasse uma ferramenta interativa útil para apoiar atividades realizadas com pacientes.

O produto consiste em um móvel, caracterizado pela forma similar a de uma estante. A figura 2 abaixo mostra o produto desenvolvido disponibilizado pela equipe de projeto. Na parte frontal existe uma superfície espelhada, visando apoiar as atividades baseadas em estímulos dos neurônios-espelho. O dimensionamento foi pensado visando permitir que duas pessoas lado a lado possam se ver, da mesma forma que uma criança em pé e um adulto sentado possam se ver com conforto sem necessidade de se curvar. O fundo o espelho possui uma chapa de aço, de modo que é possível usar o espelho com peças imantadas para atividades de estímulo cognitivo usando figuras, palavras e sílabas.



Figura 2 - Produto instalado no setor

Fonte: os autores

Na figura 3, é possível ver o esquema de organização interna do produto. Diferentes nichos foram pensados para organizar o material por atividades, ajudando assim a evitar perda de peças. Todos os sistemas de fechamento foram feitos com sistema de canaleta simples, evitando assim ferragens que pudessem machucar uma criança caso ela mexesse no interior do produto.

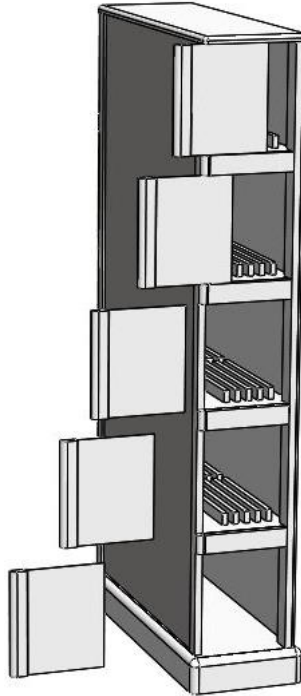


Figura 3 - Modelo virtual mostrando parte interna do produto

Fonte: os autores

### **Testes do produto (etapa de validação)**

Durante o período de validação na instituição, foram acompanhadas algumas sessões de tratamento para observar seu uso. Já nas primeiras visitas foi possível observar que o produto vinha sendo usado com frequência nas seções. Uma das atividades acompanhadas foi a de formação de palavras, em que o paciente devia montar as palavras, letra por letra, se baseando na figura que estivesse incorporado na superfície espelhada. As letras também eram anexadas e embaralhadas nesta superfície, e o paciente deveria identificar quais as letras corretas que formariam



aquela palavra. Na sequência, uma atividade baseada na anterior consiste em fazer a contagem de quantas letras ou sílabas formavam aquela palavra ou frase, utilizando as peças numéricas para fazer essa identificação. Na figura 4 é possível ver uma das pacientes durante a realização da atividade descrita.



Figura 4 - Estímulo da formação de palavras feito no produto já finalizado.

Fonte: os autores

Durante o período de validação, o produto proposto ajudou os profissionais a utilizar de maneira mais efetiva o tempo dos atendimentos. Por exemplo, na atividade de formação de palavras, durante uma sessão de 30 minutos, antes do uso do produto proposto eram realizadas em média a formação de 6 palavras. Durante as observações do produto, o mesmo resultado era obtido em sete minutos. Isso permitiu aos terapeutas a realizar mais vezes a mesma atividade ou, em outros casos, realizar outros estímulos ainda na mesma seção.

As peças do alfabeto foram feitas com encaixes semelhantes aos que se encontram em quebra-cabeças, tornando a formação de palavras mais intuitiva, além do posicionamento de ímãs na parte traseira de todas as peças, o que facilita o manuseio (colocar e retirar da superfície espelhada). Esse novo formato das peças permite que crianças que apresentem problemas na coordenação motora também possam realizar as tarefas. Assim, nenhuma criança iria se sentir “excluída” por não ter condições de utilizar o produto.

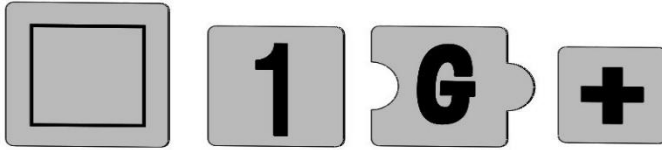


Figura 6 - Peças em gradação de tamanho vista frontal.

Fonte: os autores

Alguns casos se destacaram pela gravidade de seus respectivos diagnósticos. Na figura 5 é possível ver uma criança com mielomeningocele (impossibilitadas de realizar vários movimentos devido à uma inflamação na coluna vertebral) realizando a atividade de formação de palavras. As características do produto como o espelho amplo, peças imantadas e facilidade de movimentação do móvel ajudaram os terapeutas a realizar a atividade com uma paciente com severa restrição motora, dependente de uma cadeira de rodas, a acessar a superfície do espelho e realizar a atividade.



Figura 5 -paciente com severa mobilidade reduzida realizando atividade no produto proposto. Fonte: os autores

Uma das questões relacionadas a postura também foi observada na validação. Tanto os profissionais quanto os pacientes tiveram mais liberdade de adotar

postura variadas, evitando assim que se abaixassem ou ficassem se movendo para ter ângulo para que pudessem se ver. e podiam ambos se ver simultaneamente no espelho.

Por fim, também observou-se que a proximidade dos pacientes junto a visão de seu reflexo em maior amplitude durante os jogos realizados no espelho tende a gerar ainda mais confiança na criança. Como ela se observa realizando as ações, tem um feedback visual do que está fazendo. Esse reforço de sentimento de confiança auxilia no desenvolvimento da independência na criança. Ganho adicional ao do jogo para além da atividade cognitiva proposta.

### **Impacto do uso do produto**

Em um dos casos acompanhados, uma paciente que se recuperava após múltiplos AVCs. Ela não apresentava movimentos do corpo e apenas emitia alguns sons pela boca. Na tentativa de estimular o desenvolvimento fonético, os terapeutas trabalhavam no computador com a criança propondo a reprodução de sons de animais mostrados no computador. Contudo, de frente para o monitor a paciente não podia se enxergar e nem ver o terapeuta imitando o animal proposto o que tornava a atividade em si pouco interessante e altamente mecânica para o aluno.

Usando a superfície espelhada do Nexus, já na primeira sessão com o produto, o paciente conseguiu reproduzir o som de todos os animais indicados. Isso porque ele conseguia observar através do movimento feito pelas profissionais e reproduzir perfeitamente o que lhe era solicitado, uma vez que a criança se enxergava e agora compreendia melhor a atividade proposta.

Foi notada ainda, que crianças com diagnósticos de deficiência motora passaram a utilizar as próprias portas laterais como uma espécie de terapia, algo que se deriva de um objetivo diferente do inicial. Tal característica demonstra a capacidade de futuros desdobramentos em novas atividades que até o momento não existiam.

### **Discussão**

Esse trabalho apresentou a proposta do produto Nexus para o auxílio de atividades pedagógicas que possam ser reforçadas pelo mecanismo do “neurônio espelho”. A aceitação do produto foi ampla entre todos os envolvidos. Do ponto de vista dos profissionais, a proposta facilitou a realização dos jogos. O produto proposto tornou as atividades mais confortáveis do ponto de vista postural. Além disso, com os recursos adicionados, às atividades conseguiam ser realizadas mais rapidamente, permitindo que uma seção pudesse ser realizado mais estímulos. O que indi-

retamente pode causar um impacto positivo na aceleração da recuperação dos pacientes.

Para além da questão postural, o dimensionamento do espelho revela outro ponto: a adequação dos produtos especificamente para as atividades de terapia traz um impacto positivo no tratamento. O espelho usado anteriormente não foi pensado e dimensionado para as atividades que eram realizadas. As equipes de trabalho improvisaram um recurso útil e usavam na medida do possível. Essa situação não é incomum em outras áreas de reabilitação onde jogos de uso comum são adaptados para uso com pacientes. As atividades de estímulos são viabilizadas de maneira improvisada, mas sempre há perdas no processo. Um estudo mais cuidadoso aliado a competências de projeto permitiram um ajuste de dimensionamento no espelho que trouxe facilidade e tornou as atividades mais fáceis de serem realizadas. Do ponto de vista técnico trata-se de uma solução simples, mas a identificação da necessidade e boa definição dos dimensionamentos vieram de conhecimentos de áreas projetuais.

Durante a validação, mesmo com as limitações impostas pelo uso de um protótipo, foi observado uma série de ganhos para a realização das tarefas dos psicopedagogos. Melhorias de postura, facilidade de organização e limpeza são alguns dos ganhos imediatos observados. Uma das limitações da proposta, contudo, foi o seu tamanho, embora possibilite que a grande maioria dos pacientes do setor possam fazer o uso adequado do mesmo. Dificultando assim a portabilidade do produto e sua mobilidade no consultório. Com um estudo mais longo do uso do novo produto, também será possível identificar de maneira mais clara os benefícios para a saúde dos pacientes que realizam suas atividades de estímulo com base nesse produto pensado para esse setor em particular. Também destaca-se que por se tratar de um protótipo produzido manualmente, algumas das soluções implementadas foram limitadas as possibilidades de trabalho em oficina. Algumas questões de durabilidade, adequação de materiais e facilidade de higienização poderiam ser melhor abordadas se produzidas industrialmente.

### **Conclusão**

Destaca-se neste trabalho o campo fértil na aproximação do Design com os campos de reabilitação e educação na área de tecnologia assistiva. Como observado anteriormente e visto na situação de estudo, não é incomum encontrar produtos ou jogos improvisados para atividades pedagógicas. A proposta apresentada tem algumas características simples do ponto de vista projetual e técnico, contudo, elas foram viabilizadas em uma abordagem de projeto que não é prática comum na área da saúde. O produto foi elaborado para facilitar atividades baseadas em estímulo de “neurônio espelho”, conhecimento do campo da fisiologia que, por sua vez, não costuma ser estudado em cursos de design. Isso sugere que a aproximação das áreas

de reabilitação e do design encontram um potencial de aprendizado mútuo que podem gerar, assim como nesse projeto, um enriquecimento para projetos que tornem as atividades de recuperação melhores e traga mais qualidade de vida para os profissionais e pacientes durante seus tratamentos. Dessa forma, nessa interface entre as áreas de conhecimento, o design pode ajudar a superar alguns dos limites estruturais e de acessibilidade de recursos da educação inclusiva no Brasil.

## Referências

ALONSO, Daniela, **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: foco nas redes de apoio**, 2013. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoi>>. Acesso em: 18 abr. 2019

BOZZO, Fátima Eliana Frigato; FERREIRA, Michele Marcelina, **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental**, 2009. Disponível em:

<<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC31441044850.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019

CARVALHO, Ananda Dos Santos, **EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

**Práticas docentes frente à deficiência auditiva**, 2017. Disponível em:

<<https://repositorio.pgskroton.com.br/bitstream/123456789/16493/1/ANANDA%20DOS%20SANTOS%20CARVALHO.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019

CRISTIAN, Liute, **DESIGN INCLUSIVO – Acessibilidade e usabilidade em produtos, serviços e ambientes**, 2013. Disponível em:

<<https://clubedodesign.com/2013/design-inclusivo-acessibilidade-e-usabilidade-em-produtos-servioes-e-ambientes/>>. Acesso em: 21 abr. 2019

FOGAÇA, Jennifer, **Educação Inclusiva**. Disponível em:

<<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/educacao-inclusiva.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2019

FUNDAÇÃO DE CIÊNCIA DA EUROPA. **How Mirror Neurons Allow Us To Learn And Socialize By Going Through The Motions In The Head**, 2008. Disponível em:

<<https://www.sciencedaily.com/releases/2008/12/081219073047.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2019

LEHRER, Jonas; **THE MIRROR NEURON REVOLUTION: Explaining What Makes Humans Social**. Scientific American, Nova York. Disponível em:

<<https://www.scientificamerican.com/article/the-mirror-neuron-revolut/>>. Acesso em: 28 abr. 2019

MELLO, Daniele de, **CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN THINKING PARA A EDUCAÇÃO: um estudo em escolas privadas de Porto Alegre/RS**, 2014. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3628?show=full>>. Acesso em: 21 abr. 2019

MENDANHA, Soraya, **Com avanços na educação, Lei Brasileira de Inclusão completa um ano**, 2016. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/07/05/com-avancos-na-educacao-lei-brasileira-de-inclusao-completa-um-ano>>. Acesso em: 20 abr. 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, **Educação inclusiva- Apresentação**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 20 abr. 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, **Política de educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 19 abr. 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**, 2014. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 abr. 2019

MITCHEL, Laura; **DESIGN INNOVATION THEN/NOW: Spotlight on assistive technology**, 2018. Disponível em: <<https://medium.com/jacobs-institute-for-design-innovation/design-innovation-then-now-spotlight-on-assistive-technology-bbffd8d6cc95>>. Acesso em: 22 abr. 2019

MORAES, A. de.; MONT'ALVAO, C., 2010, **Ergonomia: Conceitos E Aplicações**. 1. ed. São Paulo: 2AB.

O GLOBO, **Aumenta inclusão de alunos com deficiência, mas escolas não têm estrutura para recebê-los**, 2018. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/aumenta-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-mas-escolas-nao-tem-estrutura-para-recebe-los-22348736>>. Acesso em: 20 abr. 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **ONU: 75% das crianças com deficiência não têm acesso à educação inclusiva e de qualidade**, 2019. Disponível em:

<<https://news.un.org/pt/story/2019/03/1663191>>. Acesso em: 16 abr. 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Education for persons with disabilities**. Disponível em:

<<https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education/disabilities>>. Acesso em: 22 abr. 2019

- ROCHA, Islard, **DESIGN INCLUSIVO: o que é?** 2017. Disponível em: <<https://designculture.com.br/design-inclusivo>>. Acesso em: 21 abr. 2019
- RODRIGUES, Maurício Mathias, **A INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS E AS DIFERENÇAS NA INCLUSÃO: Impasses na inclusão de alunos com necessidades especiais**, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97617/rodrigues\\_mm\\_me\\_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97617/rodrigues_mm_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 16 abr. 2019
- SCHIRMER, C. et. al. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2019
- SCHOBER, Patricia; SABITZER, Barbara, **Mirror Neurons for Education**. Áustria: AAU, 2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/263655470\\_MIRROR\\_NEURONS\\_FOR\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/263655470_MIRROR_NEURONS_FOR_EDUCATION)>. Acesso em: 28 abr. 2019
- SEBRAE NACIONAL, **DESIGN SOCIAL: projetos que promovem mudanças na sociedade**, 2019. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/design-social-impacto-positivo-para-empresa-e-sociedade,d5d4c70e2f57f410VgnVCM100004c00210aRCRD>>. Acesso em: 21 abr. 2019
- SILVA, Eric Dias; ARAUJO, Filipe Siqueira; SOUZA, Rafael Silva Barcelos; LIMA, Weslie Dias Losp Renato; BITTENCOURT, João Marcos; OLIVEIRA, Giuseppe Amado, **Desenvolvimento de produto baseado no conceito de neurônio espelho para auxílio no aprendizado de crianças com deficiência cognitiva**. In: Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ergonomia, Curitiba, 2019.
- SILVA, Flavia Natalia Ramos da; VOLPINI, Maria Neli, **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: conquistas e desafios**, 2014. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073755.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2019

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

*Marco Antonio Serra Viegas*

*Marina Mendonça Santos Nunes*

*Lucélia Perrut Da Silva*

*Érica Carvalho De Barros Azevedo*

### **Introdução**

Nesse mundo globalizado, complexo, multifacetado e rico em diversidade no processo educativo, ensinamos e aprendemos de maneiras diferentes. Tanto na educação regular como na educação especial, como educadores comprometidos com uma educação transformadora, buscamos ampliar as possibilidades de construção do conhecimento dos nossos educandos. Assim, nossa percepção é de que, educar alunos com deficiência intelectual, implica nos apropriarmos de múltiplas estratégias pedagógicas para auxiliá-los na construção de conhecimentos que possam ter aplicabilidade nas suas vidas diárias.

O trabalho está baseado no projeto pedagógico anual da nossa unidade escolar “Nossa escola, nossa história: Quem somos nós?”, inspirado nas vozes dos educandos que, por sentirem-se discriminados e envergonhados por serem diferentes nos estimulou a estarmos comprometidos em desconstruir essa realidade com as turmas do currículo adaptado através de um sub projeto “Vergonha de quê? Nesse subprojeto nos apropriamos da abordagem pedagógica que o Desenho Universal da Aprendizagem representa por oferecer múltiplas possibilidades, quer sejam em recursos pedagógicos, estratégias e tecnologias assistivas que oportunizam a um contingente maior de alunos com ou sem deficiência apreenderem o conhecimento de diversas formas e mais significativamente, também, por entendermos que se constitui em um instrumento pedagógico na construção da identidade de educandos com deficiência ou não.

Assim sendo, Zapparoli (2012, p.26) nos leva a refletir que:

Algumas concepções equivocadas sobre a deficiência intelectual geram a crença na infância eterna, onde são assim tratados, mesmo que estejam na idade adulta. Outro equívoco é a descrença na sua capacidade de aprendizagem, até mesmo por profissionais da educação especial.



Nesse contexto, por meio de uma releitura dos jogos interativos, com as imagens de alunos com deficiência intelectual, desenvolvemos diversas atividades pedagógicas que envolveram os alunos em práticas lúdicas e problematizadoras com o objetivo de valorizarmos as diferenças na desconstrução da imagem negativa que os alunos têm de si, assim como, nos apropriarmos das múltiplas possibilidades da abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, nosso público alvo, na esperança de forjarmos uma educação crítica, transformadora, democrática e inclusiva.

O objetivo desse trabalho foi o de confeccionar e utilizar os jogos interativos como o dominó, memória e quebra-cabeças como instrumentos pedagógicos para problematizar a construção da identidade dos alunos com deficiência intelectual, tendo como ponto de partida suas vozes e imagens, buscando investigar as relações com as questões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e lúdicas, que serão apresentadas e utilizadas nas ações pedagógicas do aluno com deficiência intelectual, através dos jogos interativos, utilizando a abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem. O aluno é o foco do desenvolvimento no aspecto cognitivo, social ou interacional provocado por situações - problemas, no qual, é desafiado em sua capacidade de organização do pensamento e na dinâmica das múltiplas leituras do cotidiano no espaço escolar.

Não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explicativas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente nestas situações pois há objetivos didáticos em questão. (BRASIL, 1998, p.29).

O trabalho torna-se relevante porque contribui para ampliar a discussão sobre a construção da identidade do nosso alunado, a autoestima, a autoimagem, as potencialidades e o processo educativo a partir das singularidades e interatividade entre os grupos, e ampliar a sensibilidade e percepção do olhar sobre si e sobre os outros a partir dos jogos interativos, representados por suas próprias imagens, seguindo uma linha de pensamento de que os jogos estimulam e desenvolvem funções cognitivas tais como a percepção, atenção, memória, linguagem, tomada de decisões, resolução de problemas e outras estratégias que possibilitam a aprendizagem lúdica e significativa, na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem. Desta forma, esta pesquisa tem a finalidade de problematizar o aprendizado do aluno com deficiência intelectual e a construção da sua identidade.

Deste modo, questionamos, problematizamos, vivenciamos e praticamos as múltiplas possibilidades que os jogos interativos, com as imagens dos alunos com deficiência intelectual, contribuem para a desconstrução negativa que eles têm sobre si e sobre a própria deficiência, e possibilitam a construção da identidade e novas formas de estar no mundo e com o mundo.

### **Objetivo**

O objetivo central do trabalho foi o de utilizar e analisar os jogos interativos como forma lúdica para problematizar e conscientizar os alunos de seu lugar no mundo, enquanto sujeitos de direitos e deveres e aceitação de sua deficiência e, também, de que a deficiência não é um fator determinante para impedi-los de estarem no mundo de forma plena e produtiva.

### **Metodologia**

Adotamos como abordagem teórico-metodológica deste trabalho a pesquisa qualitativa, já a pesquisa qualitativa salienta, sobretudo, os aspectos dinâmicos e subjetivos, analisando informações mais complexas, como o comportamento, os sentimentos, as expressões e demais aspectos que possam ser observados no objeto de estudo. Assim, Bardin (1977, p.42) explica que, “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” Deste modo, a observação e a reflexão da prática são importantes componentes em uma escola especial com alunos deficientes intelectuais. E destina-se a proporcionar atividades educativas e indicar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dos educandos no espaço escolar.

Utilizamos os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: em acordo com o projeto pedagógico que contemplava a escola “vergonha de que?”. Foram realizadas atividades de contextualização como tema como: apresentação de músicas e vídeos, enfatizando a construção da identidade do aluno, como pessoa com deficiência e com capacidade de desenvolvimento global e cidadão de direito.

Nestas atividades, a fala de alguns alunos, trazida ao debate após cada apresentação, despertou a necessidade e um instrumento do mesmo, reconhecer e firmar o seu lugar neste no espaço social e político.

Em acordo com Moura, quando descreve sobre pessoas diferentes:

Ao longo da História, as pessoas “diferentes” têm sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados e repassados pela sociedade e pela cultura, arcando com um ônus que lhes vem custando caro. Entre elas estão incluídas as **pessoas com deficiência**, cujos traços têm delineado significações que vão sendo concebidas segundo os sentidos que lhes são atribuídos ante cada olhar (MOURA, apud MANTOAN, 2013, p. 45).

Deste modo, é necessário um processo dinâmico que caracterize o estabelecimento da interação das diferenças dentro das diferenças em um desenvolvimento de ensino-aprendizagem/práticas pedagógicas que direcionem os recursos didáticos com currículos adaptados para os alunos com deficiências.

Neste sentido, o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem na medida em que propõe estímulos ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade, simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem, ele pode ser utilizado como promotor de aprendizagem e das práticas escolares (2003)

As turmas 301 e 401, possuem um total de 10 alunos cada, com várias deficiências: Intelectual, Síndrome de Down, Autismo (TGD), Paralisia Cerebral (PC) entre outras.. Tais turmas lotadas em uma escola especial do município de Mesquita, região metropolitana da cidade o Rio de Janeiro.

O material dos jogos é de fácil manipulação e interação entre os sujeitos sociais que participam, sejam com deficiência ou não. Consideramos, com essa vivência, que os jogos estabelecem uma forma de atividade tanto na dimensão lúdica como da aprendizagem prazerosa e significativa. As interações permitem momentos de comunicação e de construção de informações compartilhadas. Os jogos podem ser jogados de forma convencional, ou com as intervenções que o professor considerar mais apropriadas para atender as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

Ao nos apropriarmos da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem, consideramos as múltiplas possibilidades de aplicabilidade pedagógica para trabalharmos com os três jogos - dominó, quebra-cabeças e o jogo da memória - que foram confeccionados em material de placa de fibra de média densidade - e em cada peça, tem impresso as imagens dos alunos. No dominó, utilizamos a forma americana com vinte e uma peças, o jogo da memória tem vinte peças e o quebra-cabeças com quatro peças, todos com as imagens dos alunos envolvidos.

## **Os jogos como instrumentos pedagógicos na aprendizagem do aluno com deficiência mental**

A Educação Especial é considerada um campo de conhecimento e uma modalidade transversal de ensino, que tem como objetivo disponibilizar um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas para favorecer o processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular e assegurar sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

No documento oficial do governo federal, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.16) encontramos a afirmativa:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Nossos alunos, público alvo da Educação Especial apresentam dificuldade no processo de construção da identidade e sempre se questionam, “quem, sou eu?”, “porque tenho vergonha de ser quem sou?”, “por que sou discriminado?”, “por que não sou como o meu irmão ou irmã?”, “por que sou diferente?” e “por que tenho uma deficiência?”. São perguntas que permeiam as aulas e que, como educadores, entendemos que esses alunos estão passando por um processo de crise de identidade que nos remetem a reflexão e problematização de como o sujeito percebe a si próprio e ao mundo, em que, está inserido e internaliza a negação da deficiência. Nesse contexto, as palavras de Candau (2005, p.09) afirmam que:

Impõe-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Em cada um de nós, na sociedade como um todo. Na globalidade do planeta.

A identidade do sujeito cognoscente é construída desde os primeiros dias de sua vida, se prolonga e gera momentos de crise, angústia, alegrias, surpresas,

descobertas, sonhos, utopias, desejos. Na adolescência, particularmente, as crises de identidade tornam-se mais intensas porque, nessa fase do desenvolvimento, forjamos mais conflituosamente o nosso estar no mundo. A identidade pessoal é tecida nas relações sociais que se inserem no cotidiano, que deve ser respeitada e valorizada em suas idiossincrasias.

De acordo com o Manual Final do Desenho Universal para Livros Didáticos:

Os alunos são diferentes na maneira como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. São diferenças sócio culturais, econômicas, diferentes idiomas, alunos com b deficiências - intelectual, motora e sensorial. Atentos a essa realidade, a diversidade deve estar contemplada na maneira como o conteúdo é apresentado e nas múltiplas formas de representá-lo, na ampliação de oportunidades de ação e expressão dos alunos e no desenvolvimento de estratégias que garantam o envolvimento dos atores da aprendizagem (Sem data, p.3).

Para um contingente social significativo, a deficiência assusta, apresenta para o outro, um retrato que perturba, que suscita medo, angústia, afastamento. A deficiência, para muitos, ainda, representa uma avalanche avassaladora no imaginário, principalmente, daquilo que não desejamos ver e conforme destaca Férida, [...] “o deficiente constitui uma figura de negação violenta que desencadeia todas as nossas negações” (1984, p. 145).

Nesse processo de desconstrução da negação da deficiência e afirmação da sua identidade enquanto sujeito histórico e cognoscente, trabalhamos com o objetivo de inserir nossos alunos em um universo de possibilidades cognitivas, sociais e afetivas que resultam em avanços significativos em seu processo de desenvolvimento.

Entendemos que a construção da identidade não é individual e que se forja na interação com o outro, em um processo constante do devir, ou seja, nada é permanente, tudo está em constante processo de mudança, transformação. E é nesse processo de trocas, de interação com o outro que nos socializamos, constituímos nossa identidade e aprendemos a conviver e a respeitar as diferenças em suas singularidades, potencialidades e limites.

Na verdade, a necessidade de o homem ter sua própria marca, sua individualidade, é algo inerente ao próprio ser social, cuja identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo, ao qual supõe-se que sejam asseguradas possibilidades de realizar seu potencial criador, o que o torna, ou que o faz desenvolver sua própria identidade no mundo (MOURA apud MANTOAN, 2013, p. 45).

Nesse contexto, reafirmamos a diretiva da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano, reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência, reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio (2011, p. 19 - 20).

Assumimos assim, como educadores, que temos um papel de extrema importância no processo de construção da identidade do alunado e, especialmente, do aluno da Educação Especial. Nossa práxis pedagógica nos estimula a desconstruir os estigmas, os estereótipos, a discriminação e a negação que o nosso público, geralmente, vivencia. Nesse contexto, temos a responsabilidade com esses sujeitos sociais com deficiência intelectual e outras deficiências de desconstruir os estigmas, a desvalorização, o processo de estranhamento, de vitimização, segregação e outras formas de violência que vivenciam.

Assim como, segundo Pletsch (2010, p.15) corrobora que:

Acompanhar pedagogicamente o aluno com déficit cognitivo tem sido apontado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Considerando que os alunos com deficiência intelectual apresentam maiores dificuldades em suas necessidades específicas de aprendizagem e possuem um desenvolvimento neurológico, psicomotor e de linguagem mais lento e muito comprometido, e que as dimensões afetiva e cognitiva desses alunos estão intimamente ligadas e favorecem o sentimento de autoestima e de aceitação de suas singularidades, esse nossos alunos reais, precisam de interferências pedagógicas mais humanizadas, partindo do pressuposto que são capazes de aprender, principalmente, quando o educador estabelece vínculos afetivos que beneficiam sua prática pedagógica e o desenvolvimento global desse alunado.

Como educadores comprometidos com um processo educativo transformador, corroboramos com Freire (1997, p.42) ao afirmar que precisamos vivenciar:

## Educação Brasil

A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

Assim, compreendemos que no processo de ensino e aprendizagem, precisamos enxergar além do aluno “ideal”. Voltar nosso olhar e nossa escuta para o sujeito, com deficiência ou não, que é capaz de estar no mundo construindo sua história, sua identidade a partir de novas formas de aprender, fortalecer, relacionar e de desconstruir o estigma de ser considerado diferente, e de ser um agente multiplicador de processos de mudanças de pensamentos e ações das construções sociais sobre a deficiência.

O jogo, especificamente, na Educação Especial colabora na reflexão e expressão autônoma e na criação de um ambiente que transcenda no objetivo de oferecer múltiplas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, em uma relação de reciprocidade, permitindo, portanto, que os educandos experimentem novas formas de aprender, o lazer e as interações sociais e lúdicas, que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e cultural desses sujeitos sociais. Ao utilizarmos a abordagem do Desenho Universal para a aprendizagem de nossos alunos com Deficiência Intelectual, estamos:

“Sabendo que a diversidade não é exceção e sim norma e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem” (Sem data, p. 3).

Sob esta condição, o saber fazer do professor tem uma participação fundamental no processo de desenvolvimento afetivo e intelectual dos alunos, pois é relevante seu papel no modo de pensar as relações corpo e aprendizagem no processo educativo e na mediação das atividades lúdico-corporais, compreendendo o significado do brinqueado dos jogos simbólicos para o desenvolvimento global do sujeito que aprende.

Deste modo, Mantoan (2013, p.65) destaca que:

Não podemos esquecer do que nos ensinou Paulo freire em idos de 1978: “A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mais de A com B, mediatizados pelo mundo” (...) O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele partilha com seus alunos a

construção\autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula; trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar.

Consideramos que através dos jogos como instrumentos pedagógicos, nós educadores, podemos transformar a sala de aula em um espaço lúdico e prazeroso, possibilitando aos alunos, com deficiência ou não, maiores oportunidades de desenvolvimento, autonomia, respeito, desafios, interação, valores, imaginação, criatividade, habilidades sociais, solidariedade, alteridade e inclusão social, ratificando assim, a identidade dos grupos sociais em que estão inseridos. Assim como, alcançar os objetivos propostos, competências e atitudes importantes ao desenvolvimento humano na aquisição de conhecimento.

Para Antunes (1998, p. 11-36):

“A palavra *jogo* provém de *jocu*, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa, um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, artil, manobra (...) empregamos a palavra “*jogo*” como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica em vitória ou derrota. (...) É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. (...) O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”

Nesse contexto, desenvolvemos nosso jogo como uma releitura dos jogos de dominó, de memória e quebra-cabeças. Nessa releitura, utilizamos as imagens dos alunos nos jogos como uma estratégia pedagógica para se reconhecerem e aos colegas, educandos da escola, com o objetivo de trabalharmos ludicamente na construção de suas identidades. A faixa etária dos alunos selecionados varia entre dez a dezoito anos.

Na aplicabilidade pedagógica em salas de aula com as turmas 301 e 401, simultaneamente, nosso objetivo com a proposta foi de que os alunos se reconhecessem em suas imagens e manifestassem o sentimento de pertencimento ao grupo e ao espaço escolar. Ao iniciarmos as partidas, o grupo foi dividido com quatro alunos, com cinco peças cada e, uma peça como inicial do jogo. No início, a surpresa de se reconhecerem nas peças dos jogos, causou um impacto muito grande, e houve certa dificuldade em realizar a partida, sendo necessário a intervenção dos educadores presentes, mediadores dessa atividade pedagógica, porém, os alunos ao começarem a compreender o contexto do jogo, suas regras e sua dinâmica, revelaram-se interessados, curiosos e orgulhosos por serem os protagonistas dos jogos. Observamos em



alguns alunos a surpresa ao se reconhecerem nas peças e parte do jogo, com relatos de “eu estou no dominó..., ou, “eu e João estamos juntos.”

Jogar não é simplesmente apropriar-se das regras. É muito mais do que isso! A perspectiva do jogar que desenvolvemos relaciona-se com a apropriação da estrutura das possíveis implicações e tematizações. Logo não é somente jogar que importa (embora seja fundamental), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permite a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem (2005, p.105).

As respostas dos alunos foram relevantes quanto a integração, participação, interação e compreensão da proposta apresentada, porque representa a realidade em que estão inseridos no processo de construção de suas identidades, e o lugar que ocupam em sala de aula, e possibilitou criarem suas próprias versões para o jogo, versões estas com os gamões, peças com duas imagens iguais e com as imagens intercaladas.

Seguindo o pensamento de Antunes, em referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, entendemos também que:

A orientação proposta nos PCNs está situada nos princípios construtivistas e apoia-se em um modelo de aprendizagem que reconhece a participação construtivista do aluno, a intervenção do professor nesse processo e a escola como um espaço de formação e informação em que a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades operatórias favoreça a inserção do aluno na sociedade que o cerca e, progressivamente, em um universo cultural mais amplo. Para que essa orientação se transforme em uma realidade concreta é essencial interação do sujeito com o objeto a ser conhecido e, assim, à multiplicidade na proposta de jogos concretiza e materializa essas interações (1998, p. 43).

Com esse trabalho, dando voz aos relatos e vivências dos alunos, desenvolvemos oficinas problematizando as várias formas de preconceito em relação às pessoas com deficiências, que foram apresentadas para a comunidade escolar e no Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional – OBEE - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ – Campus Nova Iguaçu), representando o município de Mesquita/RJ, na Audiência Pública projeto de pesquisa "Desenho Universal para a Aprendizagem: Implementação e Avaliação do Protocolo do Livro Digital Acessível", em vinte e nove de junho de dois mil e dezoito.

## Considerações finais

Em síntese, o presente trabalho apresentou que os alunos com algum tipo de deficiência intelectual e outras síndromes, ou de dificuldade de aprendizagem conseguem se organizar e responder bem às exigências do processo educativo quando é oferecida a eles uma rotina, com atividades que estimulem suas potencialidades de aprendizagem.

Como seres inconclusos que somos, apresentamos inquietações que nos movem no prazer de caminharmos em direção à pesquisa, ao prazer da descoberta e do desenvolvimento do pensamento crítico, para que possamos construir e fortalecer a concepção de uma escola verdadeiramente viva, democrática, diversa, coletiva e inclusiva, que esteja voltada para atender ao seu público principal, isto é, aos alunos em suas necessidades específicas de aprendizagem.

O respeito às diferenças é condição *sine qua non* para estarmos permanentemente alerta, e todos temos a responsabilidade de lutarmos contra o paradigma hegemônico de uma visão de mundo etnocentrista, ou seja, a visão de mundo da sociedade que possui a tendência de privilegiar suas normas e os seus valores, que se julga mais importante que todas as outras, e os que não se encaixam nesse paradigma enfrentam todos os tipos de discriminação, e são no máximo, tolerados. Pois, “é preciso modificar olhares, rever posições pessoais e profissionais, mudar posturas e romper barreiras atitudinais, se quisermos realmente empreender uma educação que se efetive nas suas concepções e práticas como articuladora e valorizadora dessa diversidade”(CANEN & XAVIER, 2008, p.234).

## Referências

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** / Celso Antunes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2010.

BRASIL: **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.**

BARDIN, L **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico** / Vera Maria Candau (org.); Carmen Teresa Gabriel... [ et al.] – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, Ana XAVIER; MOURA, Giseli Pereli de. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008, p.234.

FÉDIDA, Pierre. **A negação da Deficiência: A instituição da diversidade**. Traduções: Maria Natividade Ribeiro Petit (francês). Rachel Manno (francês) Lucia Maddi (inglês) Rio de Janeiro. Editora Achiamé, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire, - São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

MOURA, Margarida Seabra de. **Identidade e diferenças**. IN MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Desafio das diferenças na Escola. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar : diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual** / Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro : Nau : Edur, 2010.

ZAPPAROLI, Kellem. **Estratégias Lúdicas da Criança com Deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

**Manual de Desenho Universal para Livros Didáticos – Movimento Down**/<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>. Acesso ao site 12/12/2017.

MACEDO, I; PETTY, A, L, S; PASSOS, N, C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CAMPOS, M, L. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**. 2003. <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>, acesso em: 31/08/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**A PERCEPÇÃO ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA:  
COMPORTAMENTO E DIRETRIZES BASES PARA GESTÃO  
DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA**

*Caroline Mendes Cabral  
Luimar Correia Vieira  
Teresa Cristina P. Gomes Silva*

**Introdução**

A ética e a gestão escolar são elementos que se entrelaçam em prol do desempenho e desenvolvimento para plena efetivação do processo ensino-aprendizagem. O exercício dessas palavras na sociedade requer conhecimento dos seus significados. Na conceituação geral a ética é o estudo dos valores morais, enquanto a gestão escolar é a representação institucional, sistematizadora e burocrática com o intuito de proporcionar uma educação eletiva e de qualidade ampliando o grau de formação e informação daqueles que a usufruem.

Diante dessa reflexão, é importante frisar a ética e a gestão escolar, principalmente, no ensino público. Muitos teóricos destacam que o fator histórico do Brasil contribui até hoje para à falta de habilidades gerenciais e empregabilidade das diretrizes que norteiam as tarefas diárias do ambiente escolar afetando diretamente na falta de estrutura física, administrativa e funcionários desqualificados para o uso de tais ferramentas. É notório, também, que, na maioria das vezes, esse problema é demonstrado pela dificuldade desse relacionamento: ética e gestão, pois não reflete na prática o que almeja a teoria.

A ética, mesmo sendo a norteadora para conduta interna na instituição pública escolar, possui entraves na sua prática e que influenciam no processo educacional. Mas, em contrapartida, é através do ambiente escolar que se tem a sua aprendizagem e o seu pleno exercício como forma de atuação fiscalizadora e prestadora eficiente do ensino de qualidade.

Diante do exposto, emerge uma questão: qual a percepção ética na gestão escolar pública para uma ação democrática e participativa? A partir desse desafio é preciso apontar a noção ética perante a gestão escolar pública alinhada ao comportamento do gestor e as diretrizes que norteiam.

De acordo com a taxionomia de Vergara (2014), a pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é descritiva e explicativa. Descritiva porque visa descrever a gestão escolar e a ética empregada no ensino público. Explicativa porque busca uma relação de causa - efeito para a atual situação da gestão educacional e ética nas escolas públicas nível estadual e municipal, pois por se tratar de um pro-

blema concreto que precisa de elaboração de uma proposta para ser resolvido. Quanto aos meios, ainda consoante a mesma autora, é bibliográfica, em face da necessidade de se recorrer a uma vasta literatura, livros, periódicos, revistas, hipertextos entre outros para elaboração do marco teórico do trabalho.

Esta pesquisa se faz necessária para mostrar a visão ética na prática da gestão escolar pública. E do quanto as diretrizes e o comportamento baseado nos preceitos éticos requeridos por esta função representativa no ambiente escolar influencia na atuação administrativa resultando diretamente na eficiência e na qualidade do processo ensino-aprendizagem

Diante do explicitado, primeiramente vai-se: analisar as diversas literaturas e legislações pertinentes à gestão escolar e os preceitos éticos e elencar-se as condições básicas do comportamento e diretrizes para gestão escolar pública para uma atuação competente por parte do gestor.

### **Histórico do problema**

#### **A educação no Brasil**

A escola para o papel do seu exercício de formação da aprendizagem, na maioria das vezes, é conhecida por constituir-se apenas por dois elementos: professores e alunos. No entanto, deve-se lembrar que há um aparato hierárquico, sistemático e com planejamento para o seu funcionamento do qual a figura central que viabiliza esse processo é o profissional denominado, hoje, gestor escolar. Primeiramente, antes da definição dessa função representativa no ambiente escolar, é necessário buscar-se a história, especificamente no Brasil, sobre a sua fundamentação e características que condicionaram o seu desenvolvimento na sociedade brasileira. E, depois, estabelecer a relação existente entre a administração com gestão e a configuração ética a ser desempenhada administrativa.

A educação é uma prática social que abrange o contexto político, econômico, social, cultural, valorativo de cada período. Deve ser entendida em seus fundamentos históricos e filosóficos. Também, não é neutra nem apolítica, pois os seus resultados extrapolam o domínio escolar. No Brasil, isso é característico porque é importante compreender os contextos, as transformações, as conservações e as simultaneidades que aconteceram ao longo do tempo na determinação da sua educação. (GONÇALVES, 2012)

Assim, pode-se delimitar em três principais períodos o ensino brasileiro: educação colonial, republicana e contemporânea.

Na fase colonial, sob o domínio de Portugal, foi importado para o Brasil costumes e religiosidade oriundos da cultura europeia e, também, a metodologia pedagógica que serviu de base para o sistema educacional brasileiro. O início deu-se a partir de 50 anos após o descobrimento sob a liderança do padre Manoel Nobrega,

implantando uma educação jesuítica que abrangeu entre 1549 a 1759, 210 anos, deixando marcas visíveis na cultura do país. O modelo adotado não era limitado na alfabetização, mas nos demais níveis educacionais: secundário e superior. A postura jesuítica caracterizou-se por um forte incremento da educação europeia, o desrespeito perante as crenças e as práticas educativas as quais eram realizadas pelos indígenas antes da chegada dos portugueses. A ruptura desse modelo aconteceu pelo Marquês de Pombal responsável pela expulsão dos jesuítas. Isso resultou numa desigualdade educacional e social e que perpetua até os dias atuais destacando - se aqueles que possuem melhores condições sociais e financeiras na investidura de um sistema educacional mais estruturado e de melhor qualidade. (LOPES, 2013, p. 14-16)

No início do período republicano houve uma precarização, principalmente, no ensino básico devido à falta de um novo sistema educacional que acarretou em profissionais mal pagos e sem habilidades técnicas. Além, também, de uma estrutura física sem condições de uso para o desenvolvimento das aulas. O viés ideológico político é incorporado no campo educacional no nível superior e que mais uma vez fica restrito a quem tem um melhor poder aquisitivo.

A aprovação da promulgação da Constituição de 1934, por Vargas, foi determinada pela forte pressão popular e foi a primeira a ter um capítulo específico sobre a educação e cultura. Destaca-se: o estabelecimento da educação como direitos de todos, a gratuidade do ensino primário, a obrigatoriedade da escola primária integral e a assistência a estudante necessitados, a União era atribuído a responsabilidade na elaboração no plano nacional educacional, fiscalização e delinear as diretrizes da educação. (JÉLVES, 2012). Entre os anos de 1946 a 1963, a educação profissionalizante é amplamente difundida, especificamente, nas classes menos favorecidas socialmente na preparação de uma mão de obra voltada para um novo mercado de trabalho que estava surgindo. E, também, são realizadas as primeiras discussões a respeito da Lei de Diretrizes e Bases. (LOPES, 2013)

Na contemporaneidade, depois de duas décadas de ditadura militar, o processo de redemocratização do país trouxe novas perspectivas em relação ao ensino e estruturação escolar. Em 1988, foi criada a Constituição Cidadã, trazendo novos rumos políticos e caminhos para educação, assim, precisamente, em 1996 foi delimitada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional e que vigora até a atualidade. Tendo como principais pontos: a reformulação dos conteúdos curriculares (2007 e 2008); a duração do ensino fundamental (2006); a revalorização do ensino técnico (2008); a obrigatoriedade do ensino médio (2009); as leis de normatização da educação inclusiva (2002, 2005, 2009 e 2010); a criação do ENEM (1998) e seu constante aperfeiçoamento; e o estabelecimento de parâmetros salariais e de carga horária para a atuação profissional da educação (2008). (TERRA, 2014)

Essas mudanças deram um novo rumo a gestão educacional e escolar com a implementação do poder descentralizado, seguindo o modelo do regime de colaboração entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Município) resultando num controle através de instâncias colegiadas em todos os níveis de ensino. O Estado tem o papel de regular, instituir conselhos auxiliares para o acompanhamento e fiscalização de cada área do sistema educacional, por exemplo, Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual e Municipal de Educação são constituídos por secretarias de educação, núcleo até chegar a escola que possui também instâncias colegiadas conduzindo a forma da gestão democrática. (VIEIRA,2007 apud SILVA,2014).

### **Os termos administração e gestão escolar pública**

#### **Administração**

As palavras administração e gestão, ao primeiro olhar podem ser vistas como sinônimas. No entanto, elas possuem distinções em relação a conceituação e aplicabilidade, principalmente, quando a gestão é relacionada ao ambiente escolar. Conforme Dourado (2006), a discussão entre essas duas palavras é que a conceituação de administração em geral compreende a história da gestão, do qual consiste em transformações econômicas e tecnológicas que incluem, também, os princípios, funções e a forma de gerir que intervêm nas práticas sociais e educacionais.

Na verdade, a conceituação do vocábulo Administração é abrangente até para os teóricos que a estudam. Mello (2007, p.59 apud DIPIETRO, 2011, p.49), por exemplo, determina a formação da palavra através de duas versões: sendo a primeira composta pela preposição **ad** mais **ministro, as, are** (verbo) que denota em servir, executar; e a segunda provém de **admanus trahere** que condiz com a ideia de direção ou gestão. Ambos os sentidos acarretam para a relação de subordinação, de hierarquia.

Complementando, Meirelles (2011, p. 85) postula que “administrar é gerir interesses, segundo a lei, a moral e a finalidade dos bens entregues à guarda e conservação alheios”. Para Santos (2003, p. 127) é “o vocábulo [...] que abrange tanto a atividade de planejamento, dirigir, comandar, quanto à atividade subordinada de executar”. Outros autores sintetizam como sendo o direito público do qual abarca a legislação e a execução. E há aqueles que a incluem como uma função administrativa relacionando com a função do governo. (DI PIETRO, 2011).

Dessa maneira, a ideia final sobre Administração é conforme Junquilho (2010) que independente da influência de conflitos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos ela precisa alcançar os seus resultados. Isto é, a sua prática social (tanto no ambiente privado quanto no público) deve ser capaz de integrar questões técnicas juntamente com dilemas éticos e políticos onde os seus membros

são submetidos nas organizações diariamente para a finalidade de atender os interesses da sociedade.

### **Gestão Escolar Pública**

A palavra gestão não é sinônima do termo administração, apesar de incorporar alguns conceitos e, às vezes, ser designada como termo substitutivo administrativo. O sentido dela é muito mais específico e restrito,

O termo gestão deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, visando atingir determinado objetivo. Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir a organização para seus objetivos. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados. (OLIVEIRA; PEREZ JR.; SILVA, 2002, p.136)

Portanto, “[...] elas são processos complementares pois processos de gestão bem-sucedidos estão intimamente ligados a bons procedimentos da administração”. (LOPES, 2013, p. 26). Ou seja, elas convergem em prol de objetivos que resultam diretamente em atingir as perspectivas daqueles que usufruem de um serviço e/ou produto do qual elas atuam como dirigentes.

No ambiente escolar, essas duas palavras precisam estar delineadas ao quesito do que é escola e sobre o papel que este espaço educacional tem de representativo, ideológico e de interesse para o desenvolvimento de práticas educacionais condizentes ao meio social em que se encontra. “[...] a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição, [...] dialética e admite formas de regulação [...]”. (HORA, 2000 apud HORA, 2007, p. 44)

Discussões teóricas sobre o antagonismo referentes aos preceitos da administração escolar e gestão escolar não serão mencionadas aqui. Deste modo, especificamente, entende-se que **administração escolar** é caracterizada pelos princípios da racionalidade, hierarquização, centralização, controle e gerência indicando as procedências técnicas-administrativas originárias da administração geral acarretando numa maior eficiência dos intuitos educacionais. A **gestão educacional**, baseia-se no quesito da demanda social crescente através de atuações participativas e democráticas, com atuações direta e indiretamente, na organização escolar desencadeando num objetivo em comum e, também, de ter uma relevância de ação política na escola. (HORA, 2014)

No campo público, a gestão escolar em conjunto com a organização e a educação pública forma um tripé do qual exige uma sólida estrutura dirigente para melhoria de técnicas e do incremento educacional. Ela é um instrumento, isto é,



uma ferramenta utilizada para melhoria da qualidade de ensino que necessita ser norteada pelos princípios da democracia, da igualdade, da universalidade e da laicidade. (GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA. CADERNO 1, 2005, p.6).

A palavra democracia quando é inserida, principalmente, no ensino público salienta a participação de todos os entes constituintes no ambiente escolar, como Libâneo (2005) discorre que a gestão democrática participativa dignifica a presença da comunidade escolar no seguimento de tomada de decisão, garantindo a construção coletiva dos intuítos e da performance escolar através do diálogo e do consenso. Segundo Vasconcelos (2006), o agir da direção no molde democrático estabelece na escola um projeto coletivo do qual todos são participantes em prol de uma educação eficiente e de qualidade.

Essa democratização da gestão escolar “implica a superação dos processos centralizados de decisão e a gestão colegiada, [...], envolvendo todos os segmentos da escola, e orientadas pelo sentido político e pedagógico presente nessas práticas”. (PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, 2005, p.34)

Desta forma, convém ressaltar que a Constituição Federal (CF 05/10/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 20/12/1996) delineiam sobre a temática. Na CF, no Cap. III sob o título “Da Educação, da Cultura e do desporto”, afirma-se no art. 206, nos itens VI e VII que a gestão democrática do ensino público está embasada na forma de lei e possui como garantia o padrão de qualidade. Nesse contexto, a LDB/96, no art. 3, item III ratifica o termo gestão democrática do ensino público nos tramites da legislação dos sistemas de ensino. Assim como, também, os artigos 12 e 15 da mesma lei confirmam a autonomia pedagógica e administrativa nas instituições de ensino em conjunto com o Projeto Político Pedagógico da escola enfatizando a importância da articulação de processos integradores com a participação de todos (família, comunidade e a sociedade de forma geral). (OLIVEIRA, 2015, p.75)

Além disso, os Planos Nacionais de Educação dos períodos de vigência :PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024, discorrem sobre os princípios e a meritocracia da gestão democrática da educação pública pautados como estratégias relacionadas a qualidade de ensino, à avaliação de larga escala e o aporte financeiro responsabilizando-se em conjunto com a comunidade escolar pela gestão desses recursos de maneira autônoma, participativa e transparente. (CARVALHO, 2015)

Diante do exposto, a gestão escolar pública não é um pensamento, é uma ação que inicia no entendimento de quem está atuando a sua frente e que congrega a todos os participantes no espaço chamado escola para uma atuação efetivamente democrática em prol do conhecimento e formação da cidadania orientada nos princípios éticos.

## Ética

A conduta do ser humano em relação ao meio social é um assunto que sempre esteve em destaque desde os primórdios da civilização. E nos dias de hoje ela está em evidência nos diversos meios de comunicações (jornais, revistas, rádios, televisão, internet, etc.), principalmente, devido à agilidade desses artificios informativos propagarem os atos que ocorrem e o quanto influenciam diretamente na coletividade. Isto é, compreendendo que o comportamento humano é algo a ser de fato questionado e se está agindo conforme os valores morais impostos pela sociedade.

Segundo Aranha e Martins (1993) o homem/mulher quando nasce já encontra um mundo cultural estabelecido por regras desenvolvidas por outro alguém, pois o modo de andar, de falar, de se vestir, o modo de respeitar os direitos e agir conforme os deveres impostos fazem dele um ser social. Conforme os padrões são atendidos ou transgredidos é que o comportamento é avaliado como bons ou maus. Diante do exposto, então, cria-se o pensamento que tudo que é moral é ético e tudo que é ético é moral.

Para Chauí (2000, p.339), “no entanto, a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética, entendida como filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais.”

Nesse caso, o que vem a ser moral e ética? E qual é a procedência do ser humano perante dessas duas temáticas? O significado dessas duas palavras muitas vezes se confunde uma com outra, todavia nada como buscar a etimologia de ambas.

Moral é originária da língua latina: **mos** (singular) e **mores** (plural), exprime costume ou regras que estabelecem a vida. Isso implica que a moral são normas e valores que direcionam a vida humana para convivência social. (HEERDT 2005). Ela é “[...] o conjunto dos princípios, valores e prescrições que os homens, numa dada comunidade, consideram válidos como os atos reais em que aqueles se concretizam ou encarnam”. (VÁSQUEZ, 2011, p. 65).

Conforme Nunes (2000, p.3 apud HEERDT, 2005, p.9) a moral define os extremos: o que é certo ou errado, justo e injusto, lícito e ilícito, permitido e proibido. Essas ações e atitudes são determinadas pelo agir adotado pelas pessoas. No entanto, questiona-se quem valida tais critérios e parâmetros empregados para dar credibilidade aos deveres morais? A coletividade, simplesmente. Mas como cada coletividade comunga de ideias diversificadas, o que acaba coexistindo são várias morais no interior das coletividades. Enfim, “a moral se apresenta na forma de sistema, composto por regras e valores, os quais a ética metodologicamente estudará”. (CRESPO, 2010, p.237)

A palavra ética é proveniente do termo *ethos* da língua grega sendo definido como costume. (CHAUÍ, 2000). “[...] significa modo de ser, a forma como a pes-

soa organiza sua própria vida na sociedade”. (HEERDT, 2005, p.9). Ela dedica-se a reflexão sobre as noções dos princípios que fundamentam a vida moral. (ARANHA e MARTINS, 1993). Isto é, podendo ser compreendida como a ciência da moralidade que nomeia a conduta humana passível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal. É a ação voltada para certo fim, para atuação do homem, enquanto comportamento. (CRESPO, 2010). Sendo o conjunto sistemático de conhecimentos racionais e objetivos sobre a conduta humana moral, ela se apresenta como um objeto específico o qual pode ser estudado cientificamente. (VÁSQUEZ, 2011).

Os agentes constituintes do campo de estudo da ética são os valores e as obrigações, os quais são formadores das condutas morais: as virtudes. Sendo elas realizadas pelo sujeito moral que deve ter como características: a consciência de si e dos outros, conseguindo enxergar ele e o outro como seres éticos; ter vontade em controlar os seus impulsos, sentimentos, desejos com consciência; responsabilidade pelos seus atos, isto é, assumir o que fizer sabendo das consequências e responder por elas; autonomia de ser livre, ou seja, realizar os seus atos pelo simples fato de querer fazer sem que o forcem ou constrangimento, dando a si mesmo as regras de conduta. Além dessas partes constituintes da sua ação, a ética possui outro elemento essencial para sua realização: os meios para determinados fins. Porém, nela nem todos os meios são justificáveis, sendo aceitos apenas os que estão de acordo com os fins do próprio agir. Concluindo que fins éticos exigem meios éticos. (CHAUÍ, 2000).

A concepção é que “usa-se a ética para designar a reflexão sobre o comportamento humano, enquanto a moral significa os valores ou normas práticos que norteiam ou deveriam nortear a vida de uma sociedade ou grupo”. (HEERDT, 2005, p. 10)

### **O comportamento ético do gestor escolar público**

A ética e escola, são duas palavras que promovem transformações na sociedade. O primeiro termo, como já visto, é uma ação norteadora que embasada nos princípios morais questiona e delimita as atitudes humanas em benefício da democracia e cidadania. O segundo vocábulo, é o espaço designado para o ensinamento e abertura de novos conhecimentos do qual, também, propõe uma visão reflexiva sobre o comportamento humano, isto é, sendo o próprio exemplo dessa ação normativa para enfatizar a ampliação do exercício dos preceitos éticos na coletividade.

Segundo Botler (2003), esse diálogo entre ética e escola só foi possível de acontecer após o período da democratização, final da década de 1990, depois do movimento pela ética no campo político. Na esfera educacional, ela é algo relativamente novo e vem assumindo uma abordagem mediadora que engloba as dimensões da pedagogia tradicional e a dimensão educacional crítica. Ela estabelece uma atua-

ção pedagógica metodológica articulada através de uma perspectiva crítica capaz de transformar todos os conceitos e valores morais instituídos previamente pela sociedade fazendo, agora, uma análise reflexiva individualista sobre a que rumo seguir.

Baptista (2005) argumenta que na gestão escolar, as sugestões éticas atuarão na estrutura organizacional que resultará na interatividade profissional no mundo educativo. E ela ocorrerá por meio da democracia, tendo características solidária e justa para que a sociedade do conhecimento necessite fundamentar-se em valores como respeito pelo tempo do outro, na sensibilidade, a paciência, a atenção e nas condutas de auxílio.

Logo, é primordial definir o papel do gestor para a sua plena ação ética. Ele é um indivíduo que dentro da instituição exerce a liderança no andamento e controle das atividades, orquestrando a sua equipe para atingir os objetivos envolvidos na esfera educacional. É aquele responsável pela organização do ambiente de trabalho e é um agente transformador que utiliza de mecanismos motivacionais com a equipe enaltecendo constantemente a capacidade habilidosa de cada um. É um observador que verifica as necessidades do grupo e faz adequações conforme as constantes mudanças e aspirações do mercado. Também, atua como planejador estrategista, negociador e tomador de decisões devido ao alcance das metas propostas. E por último, cuida dos recursos financeiros e da prestação de contas dos mesmos e, o principal, deve ser um conhecedor da legislação educacional. (LOPES, 2013)

Paro afirma que

[...]parece que o diretor consegue perceber melhor, agora, sua situação contraditória, pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram. Esse é um fato novo que na Gestão democrática e a autonomia da escola não pode ser menosprezado. À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. Isto serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos, que passaram a ver com as solicitações de professores, funcionários, estudantes e pais. (PARO, 2001, p. 69).

Mediante as especificações do sistema de ensino no que se refere à gestão pedagógica, de materiais, resultados escolares, recursos humanos, gestores e coordenadores pedagógicos podem desenvolver suas tarefas seguindo as diretrizes e normas legalizadas através de diferentes princípios éticos atuando de maneira sistemática e reflexiva, visando ao imediatismo avaliando e planejando sob a ótica otimista ou lógica, no que tange às visões filosóficas referente à educação e à gestão, e não se qualifica diante de condutas humanas, o estatuto moral que consolida os objetivos e práticas dos gestores, funcionários e docentes.

Na educação escolar pública essas prerrogativas precisam estar alicerçadas e na sua gestão, principalmente, incorporadas. Segundo Fonseca, Zockun e Adri (2008) os valores são incorporados desde a infância no indivíduo e o moldam em ser ético até a sua maturidade, onde o mesmo será capaz de exercer uma função pública no seu ofício ou cargo baseada nas regras comportamentais éticas apreendidas. Conforme Assmann (2009, p. 144) é “[...] que o bom administrador público deve ter como virtude específica o que denominamos de espírito público”. Crespo (2010, p.238) ressalta que o “[...] interesse público deve nortear a atividade da administração pública, unindo com boas atitudes, para a realização do valor da moralidade”.

Nesse contexto, ser ético na Gestão Escolar Pública implica no que descreve Lopes (2009, p.1) no artigo sobre Conduta Ética na Administração Pública:

Ser ético é ter a certeza que sua função é pública, e que tem a obrigação de tratar ao público e aos colegas de serviço com toda dignidade, honra, eficiência, honestidade e muito respeito. Ser ético é ter o zelo necessário para com o patrimônio público, evitando ao máximo o desperdício e o descaso. Ao ser ético o agente público estará automaticamente cumprindo a maioria de nossa legislação administrativa. O ser ético é realizar a sua autoavaliação, procurando corrigir seus vícios, melhorando seu comportamento e aprimorando suas relações interpessoais. Ser ético é uma constante busca de aprimoramento da conduta pessoal e profissional. Ser ético é respeitar as diferenças e exaltar as boas práticas morais e éticas.

Vale mencionar outro ponto: a competência básica requerida para a gestão educacional, pois ela promove uma compreensão do papel de todos sobre a escola e a sua função social por intermédio do emprego filosófico comum e clareza de uma política educacional do qual acarreta no trabalho de todos os envolvidos. A prática desse entendimento caminha pelo estudo constante de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais que estão inseridos na legislação educacional que determinam objetivos da educação brasileira organizando e orientando o seu agir na configuração atual. (PENIN, 2001 apud LUCK, 2009, p.18)

Complementando, Luck (2009) ressalta que o desenvolvimento da competência é o estabelecimento efetivo das atividades desempenhadas pela gestão escolar e colaboração com a sua realização. Enfim, conhecer, compreender e integrar aos seus afazeres os fundamentos, princípios da educação e determinações legais as quais norteiam os processos educacionais devem ser as primeiras preocupações do gestor escolar para concretização não apenas de um bom trabalho, mas, também, no sentido de liderar e orientar sua escola para o desenvolvimento do papel social para realização dos intuítos educacionais.

Portanto, a gestão escolar pública prima pelos objetivos institucionais educacionais do qual a falta da ética não cabe nesse contexto e, também, em qualquer outra situação. Ela gera conflito e insatisfação por todos aqueles que estão subordi-

nados a prática do poder diretivo e normativo. O gestor deve compreender que é um profissional do qual obedece às exigências legais, realizando-as sem distinções, sem privilégios, um defensor dos direitos alheios e que através da sua ação e representatividade agrega valores ao exercício de sua profissão. (SOUSA; LIMA; NEIVA,2016).

### **As diretrizes da ética na gestão escolar**

A gestão escolar pública possui especificidades na sua atuação. Não basta apenas ter uma postura ética, é necessário seguir certas diretrizes das quais são responsáveis para a realização das atividades administrativas, principalmente, porque ela está alicerçada em aspectos democráticos e participativos. E como descrito no item anterior, é necessário que a pessoa a frente da gestão educacional possua competência, isto é, tenha conhecimento das suas tarefas diárias em confluência as diretrizes norteadoras para o seu desempenho profissional.

Baseado nisso, Luck ( 2009 ) descreve uma construção de um repertório conceitual próprio que concernem ao diretor escolar o exercício da sua liderança educacional do qual traduzem em ações efetivas sobre as seguintes concepções ,como: políticas educacionais estabelecidas legalmente e a partir das normas do governo ; os desafios e demandas educacionais expostos pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; os desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos vivendo num mundo dinâmico e as suas variações situacionais sendo elas caracterizadas: pleno, instigantes, desafiantes e contraditórios. E acrescenta que para o desenvolvimento desse entendimento é necessário ter conhecimento dos seguintes aspectos:

- 1.Constituição Federal e Constituição Estadual;
- 2.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- 3.Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades do ensino;
- 4.Legislação Educacional de seu Estado e dos seu Município;
- 5.Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino;
- 6.Estatuto do Magistério;
- 7.Estatuto da Criança e Adolescente;
- 8.Concepções teórico- metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante dos desafios e resolvê-los;
- 9.Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento;
- 10.Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, as sucessivas etapas de vida e em relação aos desafios. (LUCK,2009, p. 19)

Dessa forma, consoante que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL,1996 a), no art. 12, frisa as principais incumbências da gestão escolar:

Os estabelecimentos de ensino, respeitada as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV- Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI- Articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Consciente dessas tratativas legais, é necessário pontuar as formas de escolha do gestor escolar. No Brasil compreendem quatro tipos de escolha :nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos. Corrêa e Cardoso (2000, p. 183) comentam que “a escolha do diretor escolar sempre foi um aspecto polêmico na história da administração educacional brasileira, pois o cargo de diretor ao longo dos anos, como uma excelente forma de exercício do poder no serviço público”.

Silva (2007) complementa que o diretor escolar é uma função estratégica de governo para fins de manobras políticas eleitoreiras tanto da distribuição de cargos quanto na arrecadação de mais votos nos períodos de campanhas. Enfatiza que a sociedade civil não pode menosprezar esse posto da esfera educacional, pois ele faz uma diferença substancial na escolha e manutenção de políticos corruptos e perversos com o intuito de preservar o seu próprio poder a frente da instituição educacional. Controvérsias a parte, o mesmo autor cita os tipos de ingresso para quem objetiva em ser um gestor educacional público na atualidade do nosso país:

a. Indicação política - No primeiro caso, o prefeito, governador ou presidente nomeia pessoa de sua confiança para ocupar o cargo de direção de uma determinada escola. É, portanto, um cargo de confiança, ficando assim, submetido às ordens do seu superior.

b. Concurso público - O segundo caso de escolha do gestor escolar, muito comum em nosso país, que é o concurso público, aparentemente é interessante, mas na prática, esconde algumas sutilezas, como determinadas preferências dos governantes sendo que, nem sempre os melhores são aprovados, além de ser, às vezes, o profissional escolhido, um cidadão ou cidadã com pouca ou nenhuma identificação com a comunidade escolar em que vai atuar.

- c. Eleições livres e diretas- No caso terceiro, as eleições livres e diretas, defendidas por nós como a chave da democracia escolar, é uma maneira coerente ao sistema emancipatório, autônomo, democrático e participativo, por oportunizar, mediante legislação específica, o exercício de escolha e participação de toda a comunidade escolar, não apenas na escolha, mas também durante toda a gestão eleita. O gestor eleito, em tese, voltará para as necessidades da comunidade escolar e a ela submeterá o seu mandato, fazendo crescer toda a escola e os envolvidos no processo educacional por ela oportunizado.
- d. Formas mistas- Finalmente, as formas mistas podem ser alternativas para inovação da escolha do gestor, porém, certamente, ainda necessitam de uma série de aprimoramentos, para evitar o controle dirigente de autoridades mal-intencionadas que, via de regra, é dominante hoje em nosso país. (SILVA, 2007, p. 29 -30)

Independente da forma de admissão, o gestor escolar possui, conforme Libâneo (2004, p. 333), alguns princípios e características que compreendem uma gestão democrática participativa que são: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas ; análise dos problemas com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada e as relações humanas produtivas e criativas buscando objetivos comuns.

Observa-se que são normas caracterizadas como objetivos e ações que estabelecem o pleno funcionamento escolar. Lopes (2013) elenca outro ponto importante, a função do gestor, o qual possui as seguintes finalidades:

- Gestão de Recursos Humanos: prioriza o relacionamento com os pais, alunos, comunidade, professores e pessoal administrativo, garantindo o perfeito funcionamento da escola, resolvendo as situações problemas e as demais relacionadas ao relacionamento humano;
- Gestão de Recursos Financeiros: associa a parte física (prédio, equipamento/ materiais que a escola possui) e a institucional (são os direitos e deveres, as atividades da secretaria e a legislação escolar);
- Gestão Pedagógica: determina os objetivos gerais e específicos para o ensino, fixando-os a partir do perfil da comunidade e dos alunos. Também, elabora os conteúdos curriculares e acompanhamento avaliativos dos alunos, professores e equipe gestora. Essas atribuições estão descritas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola.

Destacando-se a autonomia como o indivíduo que se autodetermina e que é capaz de buscar a superação das dificuldades, o qual mostra-se com iniciativa de mudanças para o oferecimento de melhores condições de vida. Ele age consciente de suas competências para gerenciar inovações e buscar meios de conquistas que enaltecem a qualidade das atividades e serviços que estão sob a sua responsabilidade.



(MARTINS, 2015). Freire vai além, ele determina a pedagogia da autonomia que formaliza a ética como condição ontológica do ser humano. A ação do indivíduo identifica a sua condição do contexto em que se encontra e mostra o que ele é. Esse pensamento relaciona a ética em se tratando da gestão escolar pública, exige do indivíduo – gestor para o que ele está ou deveria estar fazendo, pertinentes dentro das atribuições legais, das orientações administrativas e pedagógicas oficiais e as referências profissionais, culturais e humanas dos gestores, docentes, funcionários e alunos da unidade escolar. (NATAL, 2017)

O gestor deve possuir formação para agir com maior rigor, demonstrando o uso da sua autoridade relacionada a liderança para que o seu grupo aja de acordo com trâmites definidos. A instituição escolar deve ser administrado por instrumentos próprios da gestão, que são: o planejamento estratégico e o projeto político – pedagógico.

O planejamento estratégico ou planejamento escolar, segundo Libâneo (20017), é visto como uma atividade de previsão de ações que ainda serão realizadas e que são definidas as necessidades, os objetivos, os procedimentos e delimitação de recursos que serão empregados no tempo de execução e maneiras de avaliação. Mesmo com essas definições ela não pode ser vista como algo definitivo, pois ela é algo que pode ser mutável devido as próprias condições humanas que não possuem valores absolutistas, e, sim, propicia a possibilidade de escolha e a origem de novos valores. (MENEGOLLA, SANT'ANNA, 2010)

O outro instrumento bastante utilizado é o Projeto Político Pedagógico que, segundo Silva (2003, p.296) consiste:

[...]um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Que elementos o integram? É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo, compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações, atos e medidas que combinem a reflexão e as práticas do fazer pedagógico.

Diante desse resumo dos princípios que determinam as atividades do gestor público, nota-se que eles não apenas normatizam, mas facilitam a prática administrativa e gestora. No entanto, o mais importante, é que o dirigente, também, é o indivíduo que tenha competências técnicas e princípios morais que determinam a sua ação.

### Considerações finais

A ética e gestão escolar serviram de fundamentação para o presente trabalho, destacando-se a relação teórica e prática entre as duas, especificamente, no ambiente escolar público do qual o exercício gerencial educacional é embasado nas normas disciplinadoras para o pleno funcionamento organizacional em prol do processo ensino - aprendizagem que elenca a eficiência e qualidade de ensino.

Diante disso, discorreu-se um breve retrospecto histórico sobre a origem e evolução da educação brasileira, destacando-se: no período colonial, o incremento da educação jesuítica; no período republicano, o sucateamento do ensino básico após ruptura do sistema jesuítico e priorização do ensino superior elitista; no período da ditadura militar, a continuação dos entraves educacionais, mas, também, pontuou-se o investimento no ensino profissionalizante e a promulgação da educação como direito de todos; e, na redemocratização, as mudanças que elencaram novas determinações bases para educação com a nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional que definiram um novo rumo a gestão educacional e operatividade escolar.

Nesse sentido, o embasamento da conceituação da gestão escolar pública é fundamentado em dois preceitos: administração escolar e gestão educacional. A primeira, visa o ato de direção em prol do alcance dos objetivos, enquanto a segunda incorpora aspectos mais humanísticos relacionados a técnica administrativa. Acrescenta-se, ainda, gestão escolar pública que possui o papel representativo democrático do qual pode-se frisar “como um controle social sobre o Estado, afim de garantir que a escola pública atenda aos anseios e necessidades da população que destina”. (OLIVEIRA, 2015, p.74)

No outro extremo, tem-se a ética como fonte para as normas e direcionamentos dos princípios morais. Através dela são evidenciados o comportamento ético do gestor escolar público, sendo que compreende o entendimento da sua conduta profissional como gestor e que coloca em prática para o pleno exercício das diretrizes que alicerçam a sua atuação à frente dos desafios que permeiam na função gestora nos trâmites educacionais.

Portanto, entende-se que a ética empregada como norteadora do exercício administrativo gerencial o qual facilita o desempenho funcional do gestor escolar público em prol do ambiente escolar que prioriza o sistema de ensino-aprendizagem. Sem esquecer, também, que o gestor é um indivíduo consciente dos seus princípios morais que estão intrinsecamente relacionados a sua postura e afazeres que delinham a sua autonomia e representatividade coletiva visando a construção democrática participativa educacional independente das circunstâncias em que esteja inserido no tempo e espaço.

## Referências

ALMEIDA, N. L. T. **Parecer sobre projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na educação.** Caderno especial, n. 26, nov.2005.

ARANHA, Maria Lúcia de A; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à filosofia.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSMANN, Selvino José. **Filosofia e ética.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; (Brasília): CAPES: UAB, 2009.

BRASIL. Senado. Federal. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) >. Acessado em: 21.11.2018.

BOTLER, Alice Happ. **Autonomia e ética na gestão escolar.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 1, pp. 121-135. Universidade do Minho Braga, Portugal, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 12º ed.2ª impressão. São Paulo: Ática, 2000.  
CARVALHO, J. L. M. **PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024: a gestão democrática da educação se faz presente?** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. 2015. Disponível em : < [file:///C:/Users/User/Downloads/3355-11157-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/3355-11157-2-PB%20(1).pdf) > . Acessado em: 22.11.2018.

CORREDINI, James; RIBEIRO, Maria A. **Ética e gestão da ética no serviço público.** Paraná: PDFAZ,2011.

COELHO NETO, Henrique Maximiano. **Cidadania na visão humanística de Coelho Neto.** Organização de Eulálio Leandro. Imperatriz, MA: Ética, 2007

CRESPO, Marcelo Xavier de Freitas. **Crimes contra a Administração Pública: aspectos polêmicos.** São Paulo: Quatier Latin, 2010.

CORRÊA, J. J. **As Eleições para Diretores Enquanto Instrumento de democratização da gestão Escolar: uma análise da experiência implantada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa.** ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.8, abril/junho.2000.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo.** 24 eds. São Paulo: Atlas, 2011.

DOURADO, Luís Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In.: Ferreira, Naura Syria Carapelo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber livro Editora, 2006a. p.21-50.

DOURADO, Luís Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância, 2006b.

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA. Caderno 1: **Gestão da Escola Pública**. Curitiba: UFPR, 2005.

GONÇALVES, Naiara Gaiofato. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

HEERDT, Mauri Luiz. **Construindo a ética e cidadania todos os dias**. Florianópolis, SC: Sophos, 2005.

HERKENHOFF, João Baptista. **Ética, Educação e Cidadania**. 2 eds. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Democrática na escola**. 14 ed. Editora: Papirus, 2007.

HORA, Dinair Leal; SANTOS, Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos (orgs.). **Políticas Educativas e Gestão Educacional**. Campinas: Alínea, 2014.

JÉLVES, Júlio Alejandro Quezada. **História da educação** (Série Formação Pedagógica). Curitiba: Intersaberes, 2012.

JUNQUILLHO, Gelson Silva. **Teoria da administração pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; (Brasília): CAPES: UAB, 2010.  
KELLY, Paul. **O livro da política**. Tradução Rafael Longo. 1º ed. São Paulo: Globo, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5 eds. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHE, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 6 eds. Ver. E ampl. São Paulo: Herccus, 2017.

LOPES, Paulo Roberto Martinez. **A conduta ética na administração pública**. DNIT. Brasília. 2009. Disponível em:<  
<http://www.dnit.gov.br/download/institucional/comissao-de-etica/artigos-e-publicacoes/artigos-sobre-eti-ca/A%20CONDUTA%20ETICA%20NA%20ADMINISTRACaO%20PUBLICA.pdf>  
> Acesso em: 20.04.2015.

LOPES, Ana Paula Padilha Custódio. **Gestão escolar**. Unisalesiano. Lins- SP, 2013.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo ,2009.

MARTINS, Raimunda Maria. **A gestão escolar e a ética**. Faculdade EST.Morada Nova -CE,2015

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros Editores. 2011.

MELO, Maria Teresa Leitão. **Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 243-254.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo: Área. Aula**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes ,2010. Parte 1, pp.11-94.

NATAL, Mariene do Nascimento. **Ética em gestão Escolar: fundamentos para uma práxis educativa**. Universidade Nove de Julho -UNINOVE. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (organizadora). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 11ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (organizadora). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 10ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, L. M; PEREZ JR., J. H.; SILVA, C. A.S. **Controladoria estratégica**. São Paulo.: Atlas, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar democrática e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DE CONSELHOS ESCOLARES, MEC. **Conselho escolar gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Ministério da Educação. Secretária da Educação, Brasília: DF, 2004.

SANTOS, Alvair Correa dos. **Princípio da eficiência da administração pública**. São Paulo: LTr, 2003.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Educação em Revista Marília, v.8, n.1, p. 21 -34, 2007.

SILVA, M. A.A. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. Cedes, Campinas, v.23, n.61, p. 283-301, dez,2003.

SOUSA, Áurea Allaize dos Reis; LIMA, Francisco Valdivino Rocha; NEIVA, Leonardo José Feitosa. **Ética no serviço público: desafios para gestão de uma escola no município de Teresina - PI**. Área temática: Ética e Responsabilidade Social. Congresso Nacional de Excelência de Gestão, Inovarse,2016.

TERRA, Márcia de Lima Elias. **História da educação**. Biblioteca Universitária Pearson. São Paulo: Pearson Education do Brasil ,2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VERGARA, Sylvia Constante. **Projetos e Relatórios em Administração**. 15 ed. São Paulo: Atlas, 2014.



## AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS DE ESTUDO NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO

*Rita Rodrigues de Souza*  
*Maria Aparecida Rodrigues de Souza*  
*Aladir Ferreira da Silva Júnior*  
*Láisse Lemos Silva*

### Introdução

Com a potente presença da tecnologia digital na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, dos recursos informacionais digitais que ela possibilita, faz-se necessário tratá-la no âmbito da Educação Básica. A dinâmica escolar é afetada pelas práticas sociais. Ignorá-las, seja em qualquer vertente, é construir muros de areia que se dissolvem sem muito esforço, ficando somente o trabalho de tê-los levantado.

A realização de pesquisas e discussões, relacionando Educação Básica e recursos tecnológicos, constitui uma maneira de conferir importância à essa modalidade como *locus* dinâmico de revisão de práticas pedagógicas e reflexão crítica, política e ética do aprender em diferentes épocas e sociedades. Essa é, então, uma das justificativas à pesquisa relatada neste artigo.

A organização e a realização do ato de estudar, empreendido por jovens estudantes do ensino médio, em tempos de *internet*, constitui a temática abordada neste artigo. Esse estudo compõe parte das investigações do Projeto de Pesquisa Cadastrado no Instituto Federal de Goiás, intitulado *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação: Conceitos e Desenvolvimento de aplicações*. A discussão apresentada aqui conta, ainda, com a leitura crítica de especialistas na área de letramento informacional e sociologia para o debate das ideias. Propomos, como objetivo central, analisar os usos que jovens do 1º ano do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática de 2018, do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, fazem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o estudo autônomo.

A escolha do foco - autonomia do/a aluno/a - deu-se a partir da análise docente do contexto de atuação, da necessidade de conhecer os hábitos de estudo discente, de romper com crenças para atuar com base em dados, compreender e/ou estimular novas aprendizagens com TDIC no enfrentamento dos desafios de ensinar e aprender em sala de aula e também em outros ambientes da escola, na biblioteca, por exemplo, e orientações para o estudo autônomo.

Recordamos que a palavra «estudar» vem de «*estudo* + *-ar*»; por sua vez, «*estudo*» deriva do «*lat[im] studĭum, ĭi*, «trabalho, cuidado, zelo; vontade, desejo; favor, benevolência, ação de estudar; ocupação, profissão; escola; sala, gabinete de estudo; colégio, corporação». Ainda, o verbo «estudar» significa, entre outras possi-



bilidades, «aplicar o espírito, a inteligência e a memória para aprender (habilidade, técnica, ciência, arte etc.); adquirir habilidade e/ou conhecimento» ou «cursar aulas ou frequentar cursos», conforme Ciberdúvidas da Língua Portuguesa (2010).

O termo estudo é polissêmico. Pode significar: procurar e adquirir o conhecimento de algo; dedicar-se à apreciação, análise ou compreensão de uma obra literária, artística, técnica; preparar, examinar; ponderar, amadurecer; observar cuidadosamente um fenômeno. No âmbito escolar, engloba essa miríade de significados e agrega, ainda, o sentido de aprender a aprender. Foco de discussão deste artigo.

A pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa de acordo Flick (2009) e Marques et al (2014). Fundamentamo-nos nesses autores para a coleta e a análise de dados. O referencial teórico principal organiza-se em torno das discussões sobre o aprendizado significativo, a partir do estudo, para a construção do conhecimento, para tanto, baseamo-nos em Peixoto (2016), Severino e Severino (2012), González (2009), Demo (2007) e Mota (2001); e, ainda, trata o uso de recursos tecnológicos digitais no âmbito da Educação Básica por meio de Castells (1999), Barreto (1999), Lévy (1999), Pireddu (2015), Bonilla e Pretto (2015) dentre outros estudos.

### **Aprendizagem significativa: do estudo à construção de conhecimento**

O trabalho de mediação, no processo de ensino e aprendizagem formal, independente de qual seja o/a mediador/a - docente ou bibliotecário/a - apresenta questões a serem consideradas, como o planejamento desse processo, o que se espera atingir com ele, como impactar a ação do 'outro'. No que tange à aprendizagem, essa mediação deve preocupar-se com a qualificação final do aprender. Por entendermos a utilidade dessa preocupação, para o auxílio no processo formativo de jovens, é que consideramos que a aprendizagem seja significativa. Essa "só se dá se ela realizar-se mediante um *processo de construção do conhecimento*, o que, por sua vez, exige do aprendiz uma postura de *maior autonomia* na condução do estudo, com *maior grau de iniciativa*" (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 10, grifos nossos.).

Os elementos, que destacamos de Severino e Severino (2012), a saber: *processo de construção do conhecimento, maior autonomia e maior grau de iniciativa*, compõem um conjunto de fatores que permeia (ou deveria) o processo formativo das pessoas. Possibilitando-as o desenvolvimento de diferentes aspectos como o intelecto, habilidades pessoais, profissionais e interpessoais. Enfim, esse conjunto de elementos alicerça a construção da história dos sujeitos. Ressaltamos que o aprendizado significativo pode ser definido como

aquele que permite interferir na realidade e em si mesmo, de forma a permitir que o indivíduo conduza sua própria história. Produzir conhecimento implica saber pensar, algo que pode render ao indivíduo não somente uma posição no mercado, mas também a elaboração de outras oportunidades que vão para além de sua estabilidade econômica (PEIXOTO, 2016, p. 169).

A aprendizagem significativa coloca o/a aprendiz em posição de protagonista em que se objetiva a compreensão do que se aprende e o significado dele para a vida. A “aprendizagem significativa não é aprender informações de cor, *mas compreender o seu sentido e saber aplicar as ideias em atividades de análise e reflexão críticas*”, de acordo com Severino e Severino (2012, p. 40, grifos nossos). A construção de conhecimento é condição requerida para se sobreviver na sociedade do conhecimento (CASTELLS, 1999). Por isso a importância de se

romper com a transmissão e tornar-se autor exige estudo, pois ninguém é autor sem antes ter ideias, e para tê-las é preciso inspiração. Portanto, aprender de forma significativa pressupõe pesquisa e elaboração. E nisso o professor deve ser especialista (PEIXOTO, 2016, p. 169).

Em cada nível de ensino, há um modo de organização dos estudos. No Ensino Médio (EM), de acordo com Severino e Severino (2012, p. 13), “a atividade de estudo compõe-se, fundamentalmente, de três elementos principais: a tomada de apontamentos; a leitura; a redação”. Essas práticas escolares são iniciadas no Ensino Fundamental e devem ser consolidadas no EM priorizando a “iniciação ao estudo individual, com autonomia pessoal, como processo de busca e investigação. Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz” (DEMO, 2007, p.19).

No processo de mediar a construção do conhecimento, deve-se considerar o desenvolvimento de habilidades que ajudem o aprendiz a construir a “ponte” do conteúdo/informação para a vida e no movimento contrário também, da vida para o conteúdo e continuar aprendendo. Demo (2007, p. 29) afirma que constitui o aprender a aprender: “contralar, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta”. Essas ações precisam ser praticadas no cotidiano das atividades escolares, de modo permanente, com paciência e persistência dos participantes desse processo em conformidade com as características do alunado, no nível de ensino em que se encontra. Para Peixoto (2016):

Os estudos e a aprendizagem dos conteúdos fundamentais se darão mediante um processo contínuo, apoiado em cinco estratégias didáticas fundamentais: I) motivações lúdicas; II) hábitos de leitura; III) manejo eletrônico; IV) acompanhamento e apoio familiar; e V) uso intenso do tempo escolar. Ao longo das etapas, os estudantes devem ter liberdade na escolha de estratégias e formas de condução do processo, sendo continuamente avaliados e autoavaliados. Além da qualidade acadêmica, formal, a aprendizagem deve se sustentar também na qualidade político-relacional (PEIXOTO, 2016, p. 172).

As cinco estratégias didáticas, apresentadas em Peixoto (2016), visam, em síntese, encaminhar o/a aprendiz na direção da autonomia, da pesquisa, da construção do conhecimento e de uma aprendizagem significativa. “O aluno deve passar a buscar por conta própria, tentando descobrir e obter conhecimentos que precisa adquirir” (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 31). Em tempos de *internet*, com o acesso à informação, o alunado, na trajetória de formação, precisa de práticas que os ajudem a usar e usufruir dos recursos que a *internet* disponibiliza, como fonte de pesquisa, de modo eficiente e ético. “É importante ressaltar que seu uso exige um elevado grau de cautela e senso crítico” (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 117, grifos nossos) que o possibilite galgar novos conhecimentos e apresentar proposições de inovações. Temática que precisa ser tratada com os/as jovens do EM, pois

o que de fato os estudantes levarão para a vida será a habilidade de saber pensar e intervir, uma vez tendo aprendido a pesquisar e elaborar. Dominar conteúdos sem renová-los consiste em pura memória, que não se traduz necessariamente em inovação (PEIXOTO, 2016, p. 171).

Para González (2009), a *internet* possibilita o acesso a milhares de informações sobre os mais diversos temas e proporciona a obtenção de dados atualizados. Contudo, o uso dela deve vir acompanhado de cautela para acessá-la com propriedade. Um trabalho didático de leitura, escrita, conscientização do uso da informação é necessário, uma vez que “[...] não é porque as informações são facilmente acessadas, via *downloads* ou recorta e cola, que elas podem ser apropriadas ou repassadas sem critério” (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 118).

Se não estabelecermos “limites e ajustar a busca a um critério preciso, facilmente as horas passarão e não terá colhido informação especialmente interessante” (GONZÁLEZ, 2009, p. 92). O gerenciamento da pesquisa/estudo usando recursos da TDIC constitui um tema importante para ser abordado com o alunado do EM. Nesse sentido, Mota (2001), comenta que a capacidade da leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital, podendo perder-se nesse universo labiríntico. Mota (2001) adverte, contudo, que perder-se pode ser a melhor forma de o aprendiz encontrar-se.

No processo formativo, para a produção do conhecimento, a aprendizagem significativa movimentará os/as atores/as do processo de ensino e aprendizagem para o protagonismo, para o aprender a aprender tanto no ato “solitário” do estudo, quanto no ato colaborativo. Faz-se necessário, entretanto, compreender como agirem diferentes atos a partir do uso de recursos tecnológicos digitais.

### 3. O uso de recursos tecnológicos digitais no âmbito da Educação: ferramenta de apoio à aprendizagem

Com o advento da *internet*, as relações que abrangem liberdade *versus* autonomia, criticidade *versus* habilidade, no uso de recursos digitais, com a finalidade de construção de conhecimento, passam a ter uma significação distinta. A *internet* apresenta múltiplas possibilidades para práticas de linguagem. As pessoas podem interagir, (re)construir conhecimentos e usar diversas ferramentas para o registro deles em formatos diversos: escrito, imagético, sons ou a combinação desses formatos. Dependendo da produção, esse registro pode ser sem custos e de uma maneira mais “democrática”. Pireddu (2015) alega que a

Internet, da mesma forma que a impressão de caracteres móveis, não tem oferecido somente uma “praça virtual” aos “imbecis”, mas tem permitido a todos um espaço no qual pode-se exercitar a liberdade de manifestação do pensamento, liberdade de opinião ou crítica, liberdade de produção de conteúdos e, ainda, liberdade de associação e cooperação em larga escala (PIREDDU, 2015, p. 45).

A mobilidade proporcionada pela *internet* vem intensificar a necessária discussão: escola *versus* sociedade e as práticas sociais mediadas pelas TDIC. Elas promovem situações de tensão e impasses sobre as práticas educativas. Urge-se, desse modo, uma discussão/formação continuada no sentido não de um silenciar o outro, mas de trazer à tona os prós e contras de cada grupo, e a partir da síntese dessa discussão/formação se possa ter compreensões convergentes do processo formativo. Convergentes, não estáticos, não fechados em práticas isoladas e, por vezes, até contraditórias, por exemplo, a aceitação ou não do uso do celular nas aulas. Nessa discussão/formação, o alunado precisa ter voz, é necessário contemplá-lo, conhecendo as necessidades e os modos de aprender dele.

A *internet* possibilita a construção do conhecimento em rede, múltiplas relações e conexões de modo instantâneo e o “conhecimento está perdendo a sua forma clássica – aquela da pirâmide [conhecimento “bancário” adquirido de maneira linear por meio de fonte ou por uma pedagogia tradicional] – para assumir a forma da rede, ou melhor, da *internet* – o único meio suficientemente grande para o conhecimento” (PIREDDU, 2015, p. 48). Isso, considerando o momento contemporâneo nosso. A pirâmide, a que se refere Pireddu (2015), é composta na base pelo conjunto de dados e segue, hierarquicamente, as informações, o conhecimento e o saber, conforme descreve Ackoff (1989) e ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Pirâmide: dados, informação, conhecimento e saber



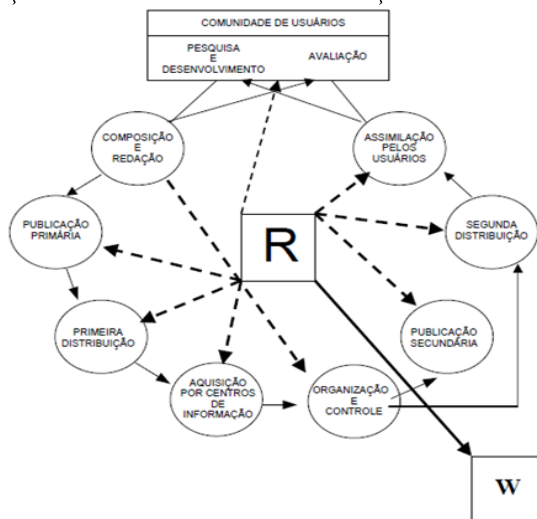
Fonte: Adaptado de Ackoff (1989).

Para Ackoff (1989), há um trabalho massivo da escola com o uso dos dados e com as informações e, em menor grau, o trabalho com o conhecimento e o saber. O investimento em compreender os caminhos que possibilitam o uso do conhecimento, ou seja, o saber, é necessário, assegura Ackoff (1989). Enfatizamos que o processo de construção do conhecimento, com a presença de TDIC, não tem um único ponto de partida e nem um único ponto final. O uso da informação, com o objetivo de que o conhecimento seja efetivado, exige trabalho, atitude, escolhas por parte do/a usuário/a para a delimitação de um recorte (temporal/conteúdo) que atenda às necessidades dele/a para a construção de relações, enfim, de conhecimentos.

O fluxo das informações vem passando por alterações mediante o advento da *internet* e o desenvolvimento das TDIC. Impactando nas maneiras de acesso à informação e, conseqüentemente, na construção de conhecimentos por meio de pesquisa. Segundo Barreto (1999, p. 6), a velocidade, permitida pela comunicação eletrônica, possibilita “maior acesso, uso e possivelmente [...] assimilação da informação. Coloca o receptor como se, virtualmente estivesse posicionado nos elos da cadeia de geração, armazenamento e transferência da informação”.

O usuário da informação (R) sai de uma posição periférica da cadeia de busca da informação e se desloca para o centro, participando “ao mesmo tempo de toda a cadeia, torna-se o elo principal da rede e, em contato com todas as redes, ou o mundo das redes (W)”, afirma Barreto (1999, p. 6), que ilustra (Figura 3) essa participação da seguinte maneira:

Figura 3: Posição do usuário na cadeia de construção do conhecimento



Fonte: Barreto (1999)

A compreensão do deslocamento do usuário na cadeia de busca de informação, com fins de construção de conhecimento, é relevante. De certo modo, isso influencia no modo de ensinar e aprender, ou seja, na maneira de organizar o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes segmentos da escola em prol de uma aprendizagem significativa (PEIXOTO, 2016). Isso, por meio de uma mediação que considere que as informações acumuladas em bases de dados, bibliotecas, arquivos ou museus possuem potencial para a produção de conhecimento, assevera Barreto (1999). Para esse autor, necessita-se ação para que o conhecimento seja produzido, uma vez que “a produção dos estoques de informação não possui um compromisso direto e final com a produção de conhecimento” (BARRETO, 1999, p. 2).

A estrutura em pirâmide, apesar de não ser ‘muro de areia que se dissolve sem muito esforço’, – como o aludido no início desse capítulo, em relação às ações que ignoram as práticas sociais na dinâmica escolar – vem desmoronando com o uso das TDIC. Segundo Barreto (1999), a comunicação eletrônica:

veio definitivamente libertar o texto e a informação de uma ideologia envelhecida e autoritária dos atravessadores dos estoques de informação, defensores de uma pretensa qualidade ameaçada, os fatais intermediários e porta-vozes da nostalgia, que veem seus poderes ameaçados cada vez mais pela facilidade da convivência direta entre os geradores e consumidores da informação. (BARRETO, 1999, p. 7).

Em relação à ação necessária à produção de conhecimento, Bonilla e Pretto (2015) destacam o papel da leitura:

ter disponível esse excesso de informações não é o suficiente, pois precisamos, justamente por conta disso, fortalecer a nossa capacidade de leitura. E a leitura, aqui, ganha uma dimensão muito maior do que aquela que estamos acostumados a associar às letras e, no máximo, aos números. Trata-se da capacidade de ler num sentido muito mais amplo – uma leitura do mundo, que inclua a leitura dos códigos de programação dos computadores, a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas, a leitura do corpo – cada vez mais preso a gadgets eletrônicos –, a leitura do ambiente, cada vez mais destruído, aqui, ali e acolá (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 28).

Assim, não basta o acesso à miríade de informações disponibilizada na sociedade informacional, em que

o termo sociedade informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. [...] uma das características principais da sociedade informacional é a lógica de sua estrutura básica em redes, o que explica o uso do conceito de “sociedade em rede” [...] (CASTELLS, 1999, p. 46).

A estrutura em rede nos impulsiona para a construção de novos modelos para a elaboração de conhecimentos. Passa-se à valorização de uma “imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se se reorganizado de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999, p. 160). Em relação ao exposto, cabe questionar, por exemplo, o sistema de avaliação que contemple somente testes e provas mensais e bimestrais, médias mínimas para aprovação e a organização de espaço e tempo escolar.

A compreensão de que “o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório. Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indominável” (LÉVY, 1999, p. 163), pode ser a chave para mudanças didáticas em tempos de uma sociedade informacional. As novas possibilidades de criação coletiva, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede, oferecidas pelo ciberespaço, “colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas” (LÉVY, 1999, p.174). É difícil sair de um modelo de produção e migrar para outro, contudo novos tipos de relações são necessários, visto que

a presença marcante das tecnologias de informação e comunicação, surgiram diversos movimentos em torno dos processos colaborativos e do acesso aberto aos bens culturais, científicos e educacionais [...] liberdade de acesso a todos os recursos produzidos pela humanidade, para então estabelecer os vínculos entre tais processos e a educação [...] provocar mudanças nas formas de organização e gestão do próprio sistema e dos processos de ensino e aprendizagem, nas relações entre os sujeitos da educação e destes com o conhecimento e a cultura (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 23).

Questionamos, sem a pretensão de responder agora: Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de construção de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno” (LÉVY, 1999 p.174, grifos do autor). Nessa linha de raciocínio, Bonilla e Pretto (2015, p. 28) argumentam que professores/as e alunos/as “deixam de ser simplesmente atores dos processos educacionais, definidos alhures e sem sua participação, e passam a construir suas próprias dinâmicas, em sintonia com as características próprias de sua comunidade”.

### **Procedimentos metodológicos e contextualização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com uma turma de 30 alunos/as de 1º ano do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio. Dos 30 alunos, 27 consentiram em disponibilizar as respostas para análise e divulgação em artigo científico. Ressalta-se que esse curso é ofertado pelo Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, desde 2016 e apresenta como metas que o/a egresso/a seja capaz de

[...] Aprender e continuar aprendendo, estabelecer processos educacionais que possibilitem a construção da autonomia intelectual e o pensamento crítico na perspectiva de compreender as demandas do mundo atual e promover mudanças quando necessárias ao estabelecimento do bem estar econômico, social, ambiental e emocional do indivíduo e da sociedade; Compreender o significado das ciências, da comunicação e das artes como formas de conhecimentos significativos para a construção crítica do exercício da cidadania e do trabalho [...] (IFG, 2019, não paginado).

Com o intuito de conhecer as habilidades e técnicas de estudo do alunado dessa turma, em específico, é que propusemos os questionamentos e reflexões descritos na Figura 4. Para, a partir dos dados, organizar as atividades pedagógicas do



ano letivo de 2018, com a finalidade de contribuir para a formação acadêmica visando o perfil do/a egresso/a, principalmente nos itens supracitados (IFG, 2019). Foi realizada, também, uma análise socioeconômica da turma, porém, neste artigo, abordamos somente questões atinentes à autoavaliação.

A pesquisa se justifica pelo trabalho pedagógico, pela intervenção no agir docente e na mediação de todos/as os agentes educacionais. Fazendo convergir, dessa maneira, os eixos ensino e pesquisa para responder à esta questão central: Como o alunado do ensino médio estuda e, principalmente, usa os recursos da TDIC para aprender? Dentre as atividades de interação com a turma, foi aplicada, no início do ano letivo de 2018, a seguinte sequência de questões:

Figura 4: O que você diz?

| Questões   | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| 1.Você tem uma agenda (convencional/digital) na qual anota diariamente os trabalhos e materiais pedidos pelos/as professores/as, bem como as explicações de cada aula, e ao chegar em casa você faz os trabalhos pedidos e estuda o que foi explicado? |     |     |
| 2.Você estuda sempre no mesmo lugar?   |     |     |
| 3.Você tem um horário fixo de trabalho pessoal em casa para cada dia da semana?  |     |     |
| 4.Você esclarece suas dúvidas perguntando ou consultando algum dicionário ou enciclopédia (impresso ou digital)?   |     |     |
| 5.Você sublinha as palavras mais importantes do texto que está estudando?  |     |     |
| 6.Você faz esquemas com essas palavras?  |     |     |
| 7.Você utiliza alguma técnica além da leitura repetitiva do texto quando está estudando? Se sim, qual (is)?  |     |     |
| 8.Você utiliza recursos da <i>internet</i> para estudar? Se sim, quais? Como?  |     |     |
| 9.Você faz "colas"?  |     |     |
| 10.Você repassa de vez em quando suas "colas"?   |     |     |

Fonte: Adaptado pelos autores a partir de González (2009).

As questões visaram depreender do alunado o modo como organizam o estudo autônomo e como usam os recursos das TDIC para aprender e construir conhecimentos significativos. Neste artigo, por limitação de espaço, abordaremos somente as questões referentes à organização do estudo, às técnicas de estudo e aos recursos da *internet* para o estudo.

A metodologia, desenvolvida para possibilitar responder a pergunta supracitada, compreendeu a leitura e discussão de textos sobre a temática e a aplicação do questionário. Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como análise de conteúdo (ANGROSINO, 2009), pois a partir da leitura crítico-analítica das respostas dos/as participantes, buscou-se compreender a questão investigada. Em relação à participação dos/as pesquisadores/as, trata-se de pesquisa empírico-analítica, pois esses se mantiveram em uma distância estratégica do objeto de pesquisa, principal-

mente por se tratar de uma pesquisa com coleta de dados direta, com o consentimento dos/as participantes.

No que se refere à coleta de dados, configura uma pesquisa bibliográfica e de campo, respectivamente, por coletar de dados secundários, mediante consulta em textos já existentes e por estudar determinados indivíduos em um determinado contexto. Sobre a abordagem, inclui simultaneamente, a pesquisa qualitativa e a quantitativa, valorizando as possibilidades de interpretação advindas das duas abordagens. Entretanto, na pesquisa, qualitativa, “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p.16), eixo de convergência da pesquisa realizada.

Por fim, quanto ao método prioriza o dialético, por buscar a síntese entre os diferentes posicionamentos dos/as discentes sobre o uso das TDIC para o estudo autônomo. Essa organização metodológica fundamenta-se em Marques (2014). Considerando o presente desenho metodológico, seguimos apresentado os resultados obtidos e as respectivas análises.

## Resultados e Análises

Organizamos os dados a partir das respostas às perguntas apresentadas na Figura 4. Elas foram sintetizadas em três gráficos intitulados respectivamente: Organização dos estudos, Técnicas de estudo e Uso de recursos da *internet* para o estudo. No Gráfico 1, abarcamos as questões de 1 a 5. No Gráfico 2, a pergunta 7 e no Gráfico 3, a pergunta 8. As respostas das questões 6, 9 e 10 não serão tratadas neste artigo, pois constituem temas que extrapolam a discussão realizada aqui. São para outro debate.

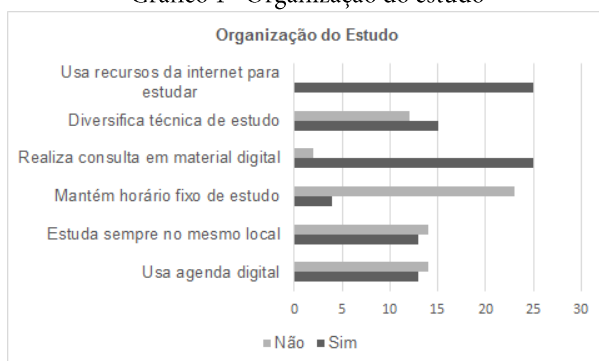
No que se refere à Organização dos estudos, chamou-nos a atenção, em primeiro lugar, que somente quatro participantes da pesquisa, dos 27, mantêm horário fixo de estudo e treze estudam sempre no mesmo local (Gráfico 1). Essa prática pode ser devido o acesso à informação encontrar-se nas mãos deles/as por meio de celulares, *tablets*, notebooks e *smartphones*. Também, pelo domínio de manuseio que os/as jovens têm sobre esses eletrônicos, por exemplo. Ainda, retomando Peixoto (2016), esse dado revela escolha, sob a condição material e temporal, do alunado da maneira de condução do processo de estudo.

A indicação do uso de agenda digital (Gráfico 1) ficou restrita a treze participantes. É um recurso disponível no celular e apresenta funcionalidades que poderiam auxiliar não só para o registro de datas de provas e entrega de trabalhos, mas também para o estudo e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos. Pode-se inferir que esse uso mais escolar com finalidade de estudo não tenha sido desper-

tado, trabalhado e/ou percebido como uma ferramenta para potencializar os estudos, embora sejam nativos/as digitais (PRENSKY, 2001).

Outro dado em destaque é a consulta em material digital. Apenas dois participantes afirmaram que não fazem consulta. Por um lado, pode-se dizer que a preferência por esse tipo de busca é uma ação totalmente coerente com o tempo histórico desses jovens. Por outro lado, resta investigar a qualidade dessas buscas e como os/as jovens usam o material que acessam, preocupações apontadas em Barreto (1999), Mota (2001), González (2009), Bonilla e Pretto (2015). Vejamos, a seguir, a síntese sobre a organização do estudo:

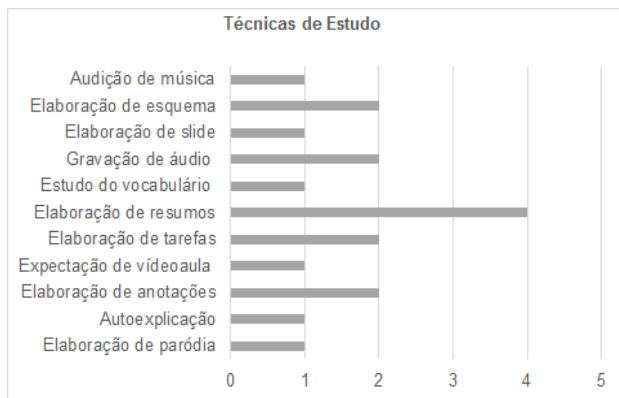
Gráfico 1 - Organização do estudo



Fonte: Elaborado pelos/as pesquisadores/as

No que tange às técnicas de estudo, tratadas no Gráfico 1, apresentam uma tendência à diversificação que se confirma na representação das respostas no Gráfico 2. Nele, temos com mais destaque, a elaboração de resumo, seguida de elaboração de esquema, gravação de áudio, elaboração de tarefas e anotações. Dessas, destacamos, talvez, como uma “inovação” a gravação de áudio usando o aparelho celular. As demais são práticas bem conhecidas no âmbito escolar. Vejamos o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Técnicas de Estudo

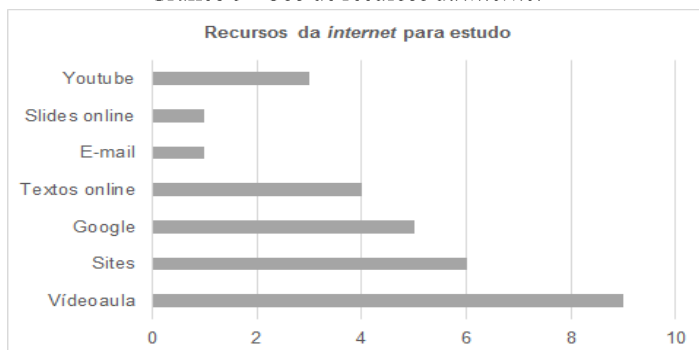


Fonte: Elaborado pelos/as pesquisadores/as

Analisando os dados do Gráfico 2, percebemos também a prática de outras atividades (audição de música, elaboração de slides, estudo do vocabulário, expectativa de vídeo, autoexplicação e elaboração de paródia) que começam a coexistir com as já “tradicionais” apontadas: resumo, anotações e elaboração de esquemas.

Em relação ao uso dos recursos da *internet*, ressaltamos que a utilização de vídeoaula (Gráfico 3), como recurso para estudo, despontou na preferência dos/as jovens pesquisados/as, seguido da busca em *sites*, preferência pelo uso do *Google*, e textos *online*, como se pode verificar a seguir:

Gráfico 3 - Uso de recursos da *internet*



Fonte: Elaborado pelos/as pesquisadores/as.

O incidente uso da *internet*, pelo menos no contexto desta pesquisa, comprova as concepções de Pireddu (2015), que as bibliotecas, os museus, os documentos acadêmicos não são mais detentores da informação e do conhecimento. A análise dos dados acena para mudanças de comportamento dos/as jovens frente às possibilidades de recursos tecnológicos digitais para o auxílio nos estudos e construção do conhecimento na perspectiva assinalada por Barreto (1999).

### Considerações finais

Ressaltamos que, por estarem em uma faixa etária que os imputam à categoria de Nativos Digitais (PRENSKY, 2001), é razoável afirmar que o alunado do EM tem maior familiaridade com as TDIC que muitos/as professores/as. Contudo, dominar o uso das TDIC em práticas sociais fora do contexto escolar não significa saber empregá-las de modo apropriado para o estudo e para a construção de conhecimento científico-acadêmico.

Uma totalidade expressiva dos/as jovens pesquisados/as utilizam recursos da *internet* para estudar, o presente dado possibilita-nos concluir que tais jovens possuem domínio tecnológico suficiente para explorar as TDIC em favor da aprendizagem. Parece-nos, entretanto, importante uma intervenção didática de modo a potencializar os usos desses recursos para fins acadêmicos. Resta ao/à professor/a, dessa maneira, oportunizar, a partir do cenário em que se encontra, o uso cada vez em doses maiores, das TDIC de modo consciente, assertivo e propositivo para instigar o aprendizado autônomo e significativo.

Pretendemos avaliar de modo mais detalhado, em futuras pesquisas, além do uso *per se* de novos recursos advindos da *internet* tais como redes sociais e comunicadores instantâneos, a forma de uso, a combinação e orquestração de tais recursos com a finalidade de ensino e aprendizagem.

### Referências

- ACKOFF, R. L. **From data to wisdom**. Journal of Applied Systems Analysis, 1989.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARRETO, A. de A. O destino da Ciência da Informação: entre o cristal e a chama. **Datagramazero: revista de Ciência da Informação**, [Rio de Janeiro], n. 0, dez. 1999. Disponível em: <http://gg.gg/duhi9>. Acesso em: 05 maio 2019.

BONILLA, M. H. e PRETTO, N. de L. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 23-40. Disponível em: <http://gg.gg/duhi1>. Acesso em: 8 maio 2019.

CASTELLS, M. Prólogo: a Rede e o Ser. In: CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Volume I. 2 ed. Tradução: Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klaus Brandini Gerhardt. Paz e Terra. 1999. p. 21-47.

CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **A origem da palavra estudar**. 2010. Disponível em: <http://gg.gg/estudar>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZÁLEZ, A. **Técnicas de Estudo para Adolescentes**: Como Superar-se nos Cursos Fundamental, Médio E Técnico. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

IFG - Instituto Federal de Goiás. **Guia de Cursos**: navegue e conheça as possibilidades. Disponível em: <http://gg.gg/guiadecursosifg>. Acesso em: 26 de abr. 2019.

LÉVY, P. A nova relação com o saber. In: LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da costa. Editora 34, 1999. p. 159-170.

LÉVY, P. As mutações da educação e a economia do saber. In: LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da costa. Editora 34, 1999. p. 171-179.

MARQUES, H. R.; MANFROI, J.; CASTILHO, M. A. de; NOAL, M. L. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 4. ed. ver. atual. Campo Grande: UCDB, 2014.

MOTA, R. Leitura e Tecnologia: Ainda a questão do meio e da mensagem. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e Navegar**: Espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

PEIXOTO, L. A. G. Aprender pela pesquisa na escola. In: TERRAZA, Cristiane Herres (Org.). **Integrações**: diálogos sobre o ensino médio. Brasília: Editora IFB, 2016. p. 164-177.

PIREDDU, M. Redes e conhecimento: as dimensões do social learning. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 41-50. Disponível em: <http://gg.gg/redespireddu>. Acesso em: 8 mai. 2019.

PRENSKY, M. Digital Natives: Digital Immigrants. **On the horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <http://gg.gg/digitalnatives>. Acesso em: 18 abr. 2019

SEVERINO, A. J.; SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

## A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

*Edna Tereza Barbosa*

### **Afetividade no processo de desenvolvimento da aprendizagem**

A Educação atravessou séculos da história levando pensadores antigos e atuais a explorarem um universo de infinitas possibilidades na formação do ser humano. E através de seus representantes mais ilustres defende a “afetividade” como um fator primordial nas interações humanas, no desenvolvimento emocional social e, na aprendizagem.

Podemos constatar que o amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo tem uma forte chance de constituir o núcleo central da representação da afetividade. A concepção de afetividade em relação professor/aluno evidencia que ela surge como um sentimento, uma atitude, um estado e uma ação. A afetividade é um estado de afinidade profunda entre os sujeitos. Assim, na interação afetiva com outro sujeito, cada sujeito intensifica sua relação consigo mesmo, observa seus limites e, ao mesmo tempo, aprende a respeitar os limites do outro. Ela é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que o cerca. No ambiente escolar a mesma é além de dar carinho, é aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele.

Para Piaget (*apud* OLIVEIRA, 1992),

É na vivência que a criança realiza com outras pessoas que ela supera a fase do egocentrismo, constrói a noção do eu e do outro, como referência. A afetividade é considerada a energia que move as ações humanas, ou seja, sem afetividade não há interesse nem motivação.

Segundo Jean Piaget, é irrefutável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é atribuída como uma condição inevitável na construção da inteligência, mas, também não é suficiente. Ainda, define-a como todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não-rationais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade. O mesmo afirma que, o afeto é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo e estudos que integram suas pesquisas e também de Freud especificam que a afetividade influi na construção do conhecimento de forma essencial através da pulsão de vida e da busca pela excelência.



### **Afetividade na relação professor x aluno**

A relação professor-aluno deve estar amplamente ancorada na afetividade. A escola hoje, mais do que qualquer outro tempo é um espaço onde se constroem relações humanas. Por isso, é de fundamental importância trabalhar não só conteúdos, mas também as relações afetivas, ensinando os alunos a tratar do outro, fazer amigos, exigindo do outro o respeito, a cooperação. É impreterível que os professores combinem projetos que deem a seus alunos mais que seu saber, a riqueza insubstituível de sua amizade, e conseguimos isso através do diálogo.

Os alunos não podem levar à escola apenas seus ouvidos e suas mãos. Eles devem levar, efetivamente, sua boca e seu cérebro. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

A afetividade é uma condição indispensável de relacionamento com o mundo. Nossa relação com o mundo é em si afetiva; sempre estabelecemos um vínculo que envolve nossa afetividade, que nos agrada ou desagradam em diferentes níveis. Mas não amamos nem odiamos por predisposição genética. É preciso recuperar a ideia de homem como unidade, como indivíduo social, histórico cultural, para pensar que o aluno não é um depósito de conhecimento, dando lugar a uma forma de relacionamento com o mundo. Melhorar essa relação gerando experiências positivas de encontro.

Sendo assim, Vygotsky (1998),

Por sua vez, afirma que o ser humano se constrói nas suas relações e troca com o outro e que é a qualidade dessas experiências interpessoais, e de relacionamento que determinam o seu desenvolvimento, inclusive afetivo.

*Wallon (apud LATAILLE, 1992 p.90) “sustenta que, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira”.*

E a afetividade na teoria de Vygotsky, o desenvolvimento humano é bem mais simples, é uma mediação qualificada entre o educador, seja ele: pai, mãe, avó, irmã, professor entre outros. E ainda para, Vygotsky (2003), só se pode compreender adequadamente o pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva, ou seja, ele aborda à questão histórico-cultural dando ênfase ao meio e ao outro como meio estimulante para cada tipo de aprendizado.

### **Importância da afetividade no âmbito escolar**

Parafrazeando Arantes (2003) a respeito da importância da afetividade segundo a teoria de Vygotsky, o ser humano, da mesma forma que aprende a agir, a pensar e a falar, por meio do legado de sua cultura e da interação com os outros aprende a sentir. “o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência”.

Desta forma, um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evitando traumas afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e a aprender com eles. E também do ponto de vista de alguns sociointeracionista, a criança aprende com os membros mais experientes de sua cultura. Assim sendo, se o professor for afetivo com seus alunos, a criança aprenderá a sê-lo.

De acordo com os teóricos expostos, reafirma-se a importância da afetividade não só na relação professor-aluno, mas também como estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento.

O afeto refere-se a qualquer espécie de sentimentos ou emoções. Nas escolas, os educandos experimentam diversos afetos, desde o prazer em conseguir realizar uma atividade à raiva de discutir com um colega.

Vale salientar que os afetos positivos relacionados às emoções positivas e, os negativos relacionados às emoções negativas.

Segundo Pimenta (2002), faz-se necessário compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo, pois o que parece estar ocorrendo é que o termo tornou-se mais uma expressão da moda, do que uma meta de transformação propriamente dita, ou seja, percebe-se uma vasta demonstração de que esta prática só terá êxito, se houver educadores que acreditem que a afetividade é um fenômeno humano capaz de transformar.

Percebemos que a escola sozinha não terá êxito. É preciso que haja uma parceria entre escola e família. O desenvolvimento afetivo depende dentre outros fatores da qualidade dos estímulos do ambiente para que satisfaçam as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança entre outros, pois é nessas situações que a criança estabelece vínculos com outras pessoas.

### **O papel da família na formação do educando**

A relação mãe-bebê é extremamente importante porque é a mãe quem cria as primeiras situações emocionais que influenciarão no desenvolvimento da criança. Neste momento, os pais são os primeiros professores e, a casa a escola.

A aprendizagem dá-se através do professor enquanto mediador, que procura trabalhar de acordo com a necessidade e com o meio. O educando vai reconhe-

cer o professor como um profissional de fundamental importância diante da aquisição do conhecimento.

Cabe ao educador mostrar que a vida é feita de adaptação e, que a afetividade é algo que ajuda o ser humano a se conhecer e desenvolver suas potencialidades.

Vygotsky, (1993, p. 25)

“Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento... quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo”.

Para Wallon (1986), a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Por isso é necessário que educador e toda a equipe escolar estejam em constante capacitação, refletindo sobre sua prática.

Segundo Freire (1983) não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais.

Ainda para o autor supracitado, cabe ao professor observar a si próprio, olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos. Assim o professor enquanto mediador do conhecimento utiliza-se de sua experiência para despertar a curiosidade do aluno, para que esses tenham interesse em voltar à escola no dia seguinte, reconhecendo que aquele momento é mágico para sua vida.

Observamos que o docente de hoje desempenha inúmeros papéis que são importantíssimos para o futuro das futuras gerações, trabalhando de forma a esclarecer seus alunos fazendo com que eles reflitam sobre a realidade em que vivem.

### **O papel do educador na vida do educando**

De acordo com Cury (2003:72), ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo. Sendo assim, o tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor que marca a vida de seu aluno jamais serão destruídas.

Na nossa realidade, o professor não é aquele que transmite conhecimento, sim (sobretudo) aquele que subsidia o aluno no processo de construção. Para isso, é de suma importância ser um profissional que domine além de seu campo específico, domine também metodologia e a didática eficiente na missão de organizar o acesso ao saber dos alunos. Muito mais que transmitir conteúdos que enriquecerá o intelecto-

tual do seu aluno, é preciso ensiná-lo a ser cidadão, mostrar aos alunos seus direitos e seus deveres subsidiando-os para que saibam defender-se. É imprescindível que os alunos saibam que existem deveres e que as responsabilidades sociais devem ser cumpridas por cada um para que todos vivam com dignidade.

Desta forma, faz-se necessário que o professor trabalhe os valores, fazendo com que os seus alunos percebam o outro, formando alunos que saibam a importância de respeitar, ouvir, ajudar e a amar o próximo.

Para aceitar e respeitar o outro, é preciso que haja primeiramente respeito a si próprio, é imprescindível que o ser tenha construído uma vivência emocional saudável. No entanto, a aceitação e respeito só acontecem se as atitudes pessoais forem adequadas ao seu viver. É preciso adequar ao seu ambiente, criando possibilidades para viver de forma saudável, digna.

### **Trabalhando com afetividade**

A afetividade na teoria de Wallon a afetividade na educação, segundo ele, relaciona-se ao componente corporal das emoções. O mesmo mostra que todas as emoções podem ser vinculadas a maneira de como as atitudes se formam. Desta forma ela se conserva ou não. Como exemplo, temos a timidez onde se verifica a hesitação na execução, se o professor pedir para o aluno ler em voz alta, o que irá ocorrer possivelmente será um trauma da matéria e até mesmo do professor. O aluno pode apresentar ato de rebeldia e até mesmo o aumento da timidez. Henri Wallon sempre teve por objetivo investigar a evolução da pessoa a parti da integração da “afetividade”, da “inteligência” e do “ato-motor”.

A emoção e a inteligência se relacionam durante todo o percurso psicológico do indivíduo. Wallon nos alerta sobre a importância que o ser humano deveria dar aos dois aspectos da personalidade humana. Entretanto, ele enfatiza que esta não é uma tarefa muito fácil quando se enfrenta a natureza insubordinada da emoção. Segundo ele, para que se produza intelectualmente, é imprescindível não se submeter ao poder da emoção, pois isso afetaria a percepção de mundo real e consequentemente reduziria o nível da afetividade intelectual do sujeito. É necessário tentar uma racionalização da situação emotiva, em casos de intensa reação emocional.

Da mesma forma em algumas atividades intelectuais, é necessário um trabalho de emocionalização, para que se faça de tal atividade algo mais criativo e espontâneo. Entretanto, geralmente é a racionalidade que cede aos caprichos da emoção. O ideal seria encontrar um equilíbrio entre as reações afetivas e inteligência, mas nem sempre isso é possível devido à intensa intelectualização social ou devido à intensa subordinação emocional em determinados indivíduos. Porém, a relação entre emoção e inteligência é realmente intensa.

Na opinião de Wallon, as conquistas do plano emocional são também apreendidas pela racionalidade, e vice-versa. É exprimindo ao outro o que sentimos, por meio de palavras e gestos, que abolimos um estado emocional. A dissolução ocorre exatamente pela transformação da emoção em atividade mental. Nesta perspectiva, a afetividade, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela também é uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade direcionou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Segundo Rubens Alves, o nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento, é o sonho. Poeticamente ele diz: “conte-me seus sonhos para que sonhemos juntos”. E Wallon (1986), afirma que a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento.

### **Teoria da Afetividade**

Para Piaget, o desenvolvimento, não se resume somente as emoções e ao conhecimento, mas envolve também as tendências e a vontade. De modo que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social ocorra de forma interdependente, e qualquer desequilíbrio pode comprometer todo o conjunto. Vale salientar que há mudanças de acordo com cada estágio da vida humana, passando da primeira infância, para o estágio sensório motor Piaget (1975), nessa fase de desenvolvimento, existe muito mais troca afetiva e contágios para a criança do que efetivamente diferenciação das coisas, o que ainda mais importantes para as interações.

No estágio pré-operatório marca-se outra etapa da evolução afetivo social da criança: a mobilidade mental, favorecendo novas interações e afetos de equilibrada. E no último estágio que é a adolescência, o pensamento já está formado e se amplia com as interações afetivas, a mudança social e a construção de novos valores, entre outros, ou seja, a aprendizagem dá-se através da reprodução e, que a criança aprende por estágios e que um estágio complementa o outro.

A afetividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica. A afetividade está ligada a auto-estima e as formas de relacionamento entre aluno-aluno e professor-aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e, deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade (COSTA; SOUZA, 2006, p.12).

De acordo com Costa, o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da afetividade no contexto educacional considera três aspectos: o emocional,

o cognitivo e o comportamental. Sendo assim, um professor afetivo com seus alunos, que leva em consideração a motivação, incentivo e, que busca a aproximação entre realidade e teoria, desempenhada o papel de mediador entre os educandos, a aprendizagem deixará de ser proximal e passará a ser real, desenvolvendo nos educandos o surgimento de novas zdp (zona de desenvolvimento proximal), que sem dúvida será real, já que o conhecimento é um processo constante e inacabável.

De acordo com Vygotsky (1998),

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida das pessoas, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor-aluno. (No dizer de Jamile e Ernani).

### **A afetividade na vivência da criança**

Na bíblia sagrada, o papel do educador é também sublime. Vê-se em provérbios 20:5: "projeto na mente é água profunda, e o homem inteligente sabe alcançá-lo". E ainda, em 22:6 "eduque o jovem no caminho a seguir e até a velhice ele não se desviará". Ou seja, a afetividade serve como base para que o professor trabalhe com elementos na construção do ser como um cidadão crítico conhecedor dos valores e de caráter. Desta forma, "a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca e ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". (FREIRE, 1983).

A sobrevivência numa sociedade que a cada dia torna-se mais complexa exigindo-se novos padrões de produtividade depende cada vez mais do conhecimento. E que por sua vez necessita do professor e o professor por sua vez ao lecionar precisa utilizasse de diversas atividades diferenciadas onde os discentes se envolvam completamente no processo da aprendizagem.

Henri Wallon tem sua teoria pautada na psicogênese da pessoa concreta, e suas informações e explicações acerca das características da atividade da criança, nas várias fases de seu desenvolvimento constituem-se numa valiosa ferramenta para a educação. Possibilita uma maior adequação e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, suscita uma prática que atendam as necessidades das crianças nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis. Ou no dizer de Augusto Cury "ser educador é ser um poeta do amor. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência."

Por fim a afetividade tem um sentido pleno estando relacionada às vivências da criança, motivação de professores e alunos e a prática educativa. É preciso

que se priorize a afetividade em todos os contextos escolar, para proporcionar ao ser humano um aprender diretamente ligado ao cotidiano como algo natural.

### Conclusão

Nos dias de hoje, o professor não é apenas aquele que transmite conhecimentos, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber. Para tanto, é imprescindível ser um profissional que domine não apenas o conteúdo de seu campo específico, mas também a metodologia e a didática eficiente na missão de organizar o acesso ao saber dos alunos. E não apenas o saber de determinadas matérias, mas o saber dar-se e para a vida; o saber ser gente com ética, dignidade, valorizando a vida, o meio ambiente, a cultura. Muito mais que transmitir conteúdos das matérias curriculares, organizadas e programadas para o desenvolvimento intelectual do sujeito, é preciso ensinar a ser cidadão, mostrar aos alunos seus direitos e seus deveres, subsidiando-os para que saibam defendê-los. É preciso mostrar que existem deveres e que as responsabilidades sociais devem ser cumpridas por cada um para que todos vivam com dignidade. Assim, é importante que o professor trabalhe valores, fazendo seu aluno perceber o outro; perceber quem está ao seu redor, formando alunos que saibam a importância de respeitar, ouvir, ajudar e amar o próximo. O educador deve sempre questionar o seu saber, pois este é sempre uma busca e não uma posse.

Segundo o autor Freire (1993 p. 71), cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos. O professor deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade; ensiná-los a pensar, a ser persistentes a ter empatia e serem autores e não expectadores no palco da existência. O aluno tem que ter interesse em voltar à escola no dia seguinte reconhecendo que aquele momento é mágico para sua vida.

### Referências

- ALVES, RUBEM. **O Desejo de ensinar e arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR, D. Paschoal, 2004
- ARANTES, V. **A Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Atlas, 2003
- BÍBLIA SAGRADA- Ed pastoral. São Paulo, 15 de abril de 1990
- CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante 2003. P.72

- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípios Científicos e educativos 7ª ed- São Paulo: Cortez, 2000
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: ed. Paz e terra 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Mudança**. Rio de Janeiro: ed. Paz e terra- 1983
- FREIRE, Paulo. **Professora SIM TIA NÃO**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, ed. Olho d'água. 1993. P.71
- LAMA, Dalai. **A arte da felicidade**- um manual para vida. Ed: Martins Fontes 2000.
- OLIVEIRA, M.K de. **O Problema da afetividade**. On: LATAILLE, Y Piaget, Vygotsky, Wallon ET all: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summas, 1992
- TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo, ed Gente, 1998.
- ViGOTSKY, Levi Semenovitch. **Ciclo da Aprendizagem**: Revista escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo 2003.
- VIGOTSKY, Levi Semenovitch. **Pensamento e Língua** ed, São Paulo. Mamole, 1989.



**A ARTE DE SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO: EMPATIA, O SENTIMENTO QUE PODE MUDAR O MUNDO. UMA ATIVIDADE LÚDICA PROPENDENDO A EMPATIA NOS ALUNOS**

*Kleber Inacio da Silva*

**Introdução**

O presente trabalho, busca compreender a empatia como um sentimento poderoso que pode ligar as pessoas aos seus semelhantes. Amor ao próximo, respeitando as diferenças entre os indivíduos. Dessa forma, almejamos despertar a importância desse sentimento nos alunos. Tendo como objetivos: evidenciar mecanismos de iniciação da empatia nos alunos, propondo uma atividade lúdica, colaborando para que os estudantes venham a se tornar adultos íntegros, além de desenvolver a inteligência emocional neles de modo que compreendam a importância da empatia como um sentimento poderoso que pode ligar os indivíduos em uma sociedade.

O motivo que norteia esse trabalho, é devido a intolerância que vivemos nos dias atuais, vidas imersas em constantes conflitos presentes em todos os setores da sociedade. Pensando na empatia como um sentimento que pode salvar o mundo, desenvolveu-se uma atividade lúdica para despertar tal sentimento nos alunos, tendo em vista o foco tanto na sala de aula bem como nas relações com os próprios alunos e professores. Além disso, houve um caso na minha cidade (Morrinhos - Goiás) na qual uma criança nasceu com um problema coração, os moradores se sensibilizaram e fizeram uma campanha solidária cujo objetivo foi ajudar no tratamento do pequeno, no final, conseguiram arrecadar, aproximadamente, 12 mil reais. Foi uma ação muito linda, que me fez refletir me levando a aprofundar os estudos à respeito da empatia. Diante disso, percebi que esse sentimento poderia ser aprendido, por isso, decidir construir esse ensaio.

O presente trabalho tem como base o autor Roman Krznaric, historiador da cultura e membro docente fundador da The School of Life de Londres, lecionou sociologia e política na Universidade Cambridge na City University. É conselheiro de inúmeras organizações, entre as quais a Oxfam e as Nações Unidas. Autor de *Como encontrar o trabalho de sua vida* e *How Changes Happens*, foi descrito pelo *Observer* com um dos mais importantes pensadores britânicos dedicados ao estudo dos estilos de vida. Autor de vários livros inclusive, “O Poder da Empatia”.

### Trabalhando empatia em sala de aula: atividade lúdica.

Nas mazelas que vivemos hoje em dia, afundados em uma sociedade, diga-se de passagem, narcisista. Contudo, ainda temos a intolerância e o preconceito que estão entrelaçados ao modo de vida do brasileiro moderno. Pesquisando possíveis explicações me deparei com um pesquisador que busca trazer uma solução para o mundo. O livro intitulado “*O poder da Empatia – A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo.*” do autor Roman Krznaric, é oriunda de uma pesquisa de mais de 5 anos de sua vida. Que foi a inspiração para este ensaio. Este trabalho é resultado de meu estágio supervisionado IV. Tínhamos como tarefa realizar uma intervenção pedagógica com os alunos do Colégio Estadual Coronel Pedro Nunes, situado no município de Morrinhos-goiaás. O que me inspirou a realizar essa atividade em prol de buscar despertar a empatia nos alunos de alguma forma foi devido a um acontecimento na minha cidade. Uma criança nasceu com problema de coração, os pais pediram ajuda na tv local, rádios, páginas e grupos no Facebook da cidade. Aconteceu algo surpreendente, rapidamente arrecadou mais de 12 mil reais. Isso me levou a pensar, como e porque despertaram esse espírito de solidariedade, pais e mães se colocando no lugar dos pais da pequena criança em dificuldade. Através das minhas pesquisas encontrei esse autordesconhecido para min até então, me fornecendo algumas respostas, que obtive maior referência, assim como outros autores também forneceram possíveis explicações sobre esse sentimento tão poderoso que é a empatia.

O livro “O Poder da Empatia” é dividido em 6 capítulos, que o autor denomina hábitos para desenvolver a empatia. São eles: *Hábito 1: Acione seu cérebro empático; Hábito 2: Dê o salto imaginativo; Hábito 3: Busque aventuras experiências; Hábito 4: Pratique a arte da conversação; Hábito 5: Viaje em sua poltrona e o Hábito 6: Inspire uma revolução.* Foi no hábito 1 que me inspirei para desenvolver uma atividade com os alunos, o subtítulo do capítulo é: *Podemos aprender a ser mais empáticos?* Neste tópico o autor apresenta uma série de atividades que podem despertar a empatia nas pessoas. Um experimento me chamou a atenção, que consiste em apresenta uma fotografia de um rapaz a uma turma de alunos e provoca-los a escrever uma narrativa deduzindo como foi o dia daquele rapaz, se colocando na perspectiva e visão do mesmo. Segue o experimento:

Num experimento projetado por Adam Galinsky e Gordon Moskowitz, mostrou-se a fotografia de um rapaz afro-americano para um grupo de estudantes universitários americanos e pediu-se que escrevessem uma narrativa curta sobre um dia típico na vida daquele jovem. Pra um terço deles – o grupo de controle – foi dada unicamente essa instrução. Para outro terço, também foi pedido que fizessem um esforço para se livrar de quaisquer preconceitos estereotípicos que pudessem ter com relação à pessoa. E o terço final foi enfaticamente instruído a adotar uma perspectiva empática: “Imagine um

dia na vida desse indivíduo como se você fosse essa pessoa olhando para o mundo através dos olhos dele e andando pelo mundo no seu lugar.” O resultado foi que os que adotaram a perspectiva do rapaz mostraram as atitudes mais positivas em relação a ele, seguidos pelo grupo que procurou suprimir preconceitos e finalmente, pelo grupo de controle. O experimento foi repetido com a foto de um homem branco idoso, com o mesmo resultado. (KRZNNARIC, 2015, p. 57)

Inspirado a realizar um experimento com os alunos para investigar se era mesmo possível despertar a empatia, desenvolvemos uma atividade muito simples, devido ao pouco tempo que tive para executar a parte de campo no colégio, uma atividade lúdica para fomentar nos alunos possíveis reações empáticas. Tal atividade foi aplicada com a participação de todos os alunos do Ensino Médio. A metodologia usada, segue da maneira introdutória. Em um primeiro momento, perguntamos aos alunos: Quando você vê alguém que você ama sofrendo você sofre junto? Você já se viu tomado pela sensação de impotência por não poder amenizar o sofrimento de um ente amado? Escutamos as respostas dos alunos.

Em seguida, foi explicado, o conceito de empatia aos alunos. Posteriormente, escrevemos frases e palavras, que retratam o dia a dia escolar, como por exemplo, “gorda, baleia”, “pé de tody”, “Da roça”, “Negurim”, ofensas que, em geral os alunos cometem em bilhetes, colocando dentro de uma caixinha. Pedimos de três a cinco alunos aleatórios, para que cada um retirasse um bilhete e ler o que estava no papel, explicando como uma pessoa se sentiria se sofresse alguma ofensa, como as mencionadas. O objetivo foi aguçar a empatia inerente em cada educando. Seguem algumas imagens abaixo.





31, 32, 33

### O que é empatia e sua importância nas relações sociais.

A habilidade de se colocar no lugar do outro, em termos simples é a “empatia”. Assim, se almejamos a construção de uma sociedade harmoniosa e íntegra, necessário se faz, desenvolver essa competência e habilidade, durante o processo educacional. Quando escutados uma história de alguém muito pobre que passa muitas dificuldades como a fome ou doença, é possível despertar a empatia, se colocando no lugar daquela pessoa, buscando entender o que acontece, algumas pessoas. É uma característica que pode ser aprendida, ou, treinada. Uma espécie de treinamento desenvolvido todo dia, como treinar os músculos na academia, assim são nossos sentimentos. O autor Roman Krznaric apresenta uma explicação objetiva sobre a definição de empatia (Empathy<sup>34</sup>).

---

<sup>31</sup>Primeira imagem sou eu ao microfone conversando de maneira introdutória com os alunos sobre empatia. Explicando nossos objetivos e como iria funcionar a atividade. Os dois ao meu lado são colegas da universidade. (Maíra Porto e Hiury Botelho).

<sup>32</sup> Nesta segunda imagem estão três alunos que se voluntariaram para o experimento.

<sup>33</sup> Na terceira imagem mas para comemorar a atividade e a reunião com os alunos do ensino médio do colégio Estadual Coronel Pedro Nunes.

<sup>34</sup> Foi só início do século XX, quando a psicologia estava se tornando uma ciência estabelecida, que o conceito de empatia começou a receber a atenção que merecia. As origens da palavra inglesa “*empathy*” podem ser encontradas no termo alemão *Empfindung*, que significa literalmente “sentir em”. O termo foi popularizado no século XIX por um filósofo alemão, hoje esquecido, chamado Theodor Lipps (que era muito admirado por Freud), como um conceito em estética filosófica que se referia à nossa capacidade de “sentir em” obras de arte e na natureza e ter uma reação emocional, em vez de racional, a elas. Em 1909, o psicólogo americano Edward Titchener decidiu que era hora de *Empfindung* ter um equivalente inglês, por isso inventou a palavra “*empathy*” (Baseada no grego antigo

Em primeiro lugar, vamos deixar claro o significado: empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações. Portanto, a empatia é distinta de expressões de compaixão — como piedade ou o sentimento de pesar por alguém —, pois estas não envolvem a tentativa de compreender as emoções ou o ponto de vista da outra pessoa. (KRZNNARIC, 2015, p. 10)

Algumas ideologias perversas trataram de destruir um indivíduo pelo motivo de ser diferente. O império britânico se fundou na condição colonialista que brancos são civilizados e superiores e não brancos bárbaros e inferiores. Não esqueçamos dos nazistas que foi outro claro exemplo da falta de empatia, criando a categoria racial *Untermensch* (subumano) judeus e ciganos sofreram. A falta da empatia pode levar os homens ao um caminho sombrio. Nas palavras de Roman Krznaric.

O que todos os estereótipos têm em comum, quer sejam produto de política, religião, nacionalismo ou outras forças, é um esforço para desumanizar, para anular a individualidade, impedir-nos de olhar alguém nos olhos e saber seu nome. A consequência é criar uma cultura da indiferença na qual a empatia tem dificuldade em penetrar. (KRZNNARIC, 2015, p. 68)

Pesquisadores ilustres, concordam que a empatia é a chave para sobrevivência dos seres humanos. Em tempos de intolerância, guerras, esse sentimento é deixado de lado, observamos isso na Segunda Guerra Mundial, em que, certas pessoas não eram consideradas humanas, e sim, animais, em regimes totalitários, que tem a habilidade de desconstruir o sujeito para criar o estado, destruindo o sentimento de empatia, porque tudo é para o estado. Nós, seres humanos, somos cheios de falhas, a tendência é empatizar com pessoas de nosso convívio. Fato que vivemos na era da tecnologia e isto faz com que fiquemos focados somente em problemas individuais.

Nós, seres humanos, somos guiados pelas emoções, com o avanço tecnológico nas áreas da neurociência, tem mostrado que o papel do professor é cada vez mais importante nos processos educacionais. Uma vez que o professor é o agente motivador e desenvolvedor de habilidades.

---

empathia, que significa “in” + “sofrimento”. Desse momento em diante, o significado de empathy\*\* sofreu uma série de metamorfoses, criando uma herança linguística complexa que requer algum esclarecimento. A palavra empatia, traduzindo empathy, só foi introduzida na língua portuguesa em 1958. (KRZNNARIC, 2015, p. 38)

Sustenta que o professor deve manejar suas emoções e as dos alunos e que o sucesso dessa “calibragem emocional”, nas relações entre eles, fará o sucesso do aprendizado. Para arrematar, ele sugere que outro fator a ser considerado é o de ensinar e o de aprender como processos ativos e interativos entre professor e aluno, sendo o professor o agente orientador dessa interação. Ele propõe, ainda, em suas considerações, que a capacidade de um professor transmitir ou expressar “empatia” em relação a seus alunos é um pré-requisito fundamental para uma interação produtiva na promoção do conhecimento. Isso representa a preocupação, já levantada por Comenius ao tratar o respeito aos sentimentos e emoções do outro. (Pontes, 2013, p.32)

É inegável, que a interação entre professor e aluno é fundamental para de fato concretizar o aprendizado. A interação com os alunos manifesta subliminarmente o despertar dos elementos afetivos, em especial, as emoções, sendo a empatia uma dessas emoções. O aluno deveria ser visto como somatório nesse processo, ou seja, considerando o cognitivo, afetivo e psicomotor.

A teoria contemporânea definida como Progressista ou Construtivista é a mais discutida atualmente, porém guarda em si traços das anteriores. É a que mais se fundamenta nos princípios já ditados pelos teóricos da educação e outras ciências a ela relacionada, de que uma interação entre professor e aluno pautada no respeito ao saber do outro, na compreensão sobre a importância dos sentimentos despertados e vividos, constrói um conhecimento memorizado e disponível para qualquer evocação. (Pontes, 2013, p. 33-34)

Portanto, as emoções e o afeto manifestam como suportes para o aprendizado, desenvolvendo as habilidades dos alunos, tendo a empatia como o elo nesse processo. Todavia, devemos esclarecer que é importante pensar em ações que podem, de fato, auxiliar a pessoa a superar aquela fase de sofrimento ou conflito, trabalhando para tornar esse sentimento solidário em ações concretas. De acordo com o historiador e filósofo Roman Krznaric e criador do primeiro museu da empatia do mundo localizado em Londres. Segundo ele a empatia é o antídoto do mundo, a empatia deve ser ensinada. Treinar a próxima geração. Menciona um programa de ensino da empatia “Roots of Empathy”<sup>35</sup>(Raízes da Empatia). O objetivo do pro-

---

<sup>35</sup>Roots of Empathy (Raízes da empatia) fundado por Mary Gordon é reconhecida internacionalmente como empreendedora social premiada, educadora, autora, defensora de crianças e especialista em criação de filhos, que criou programas informados pelo poder da empatia. Em 1996, ela criou o programa Raízes da Empatia. É um programa de sala de aula internacional, baseado em evidências, que tem mostrado um efeito significativo na redução dos níveis de agressão entre os alunos, aumentando a competência social / emocional e aumentando a empatia. O programa é projetado para crianças de 5 a 13 anos. No Canadá, o programa é entregue em inglês e francês e atinge comunidades rurais, urbanas e remotas, incluindo comunidades indígenas. O programa também está na Nova

grama e colocar bebês em sala de aula e convidar estudantes para identificar o que o bebe está sentindo. De acordo com Roman esse simples exercício ajuda a aumenta o nível de cooperação e compartilhamento, reduzindo os casos de bullying melhorando a vida escolar. Nas palavras do autor:

A originalidade do Roots of Empathy é esta: o professor é um bebê. Cada turma “adota” um bebê, que a visita regularmente ao longo de um ano escolar com a mãe ou o pai. Junto com o instrutor do programa, os alunos observam o curso do desenvolvimento do bebê, discutindo suas reações emocionais e mudanças na visão de mundo, bem como a relação que ele tem com os pais. As crianças fazem também trabalhos artísticos e teatrais baseados em empatia, o que os ajuda a dar o salto entre a tentativa de compreender os sentimentos do bebê para a tentativa de compreender os de seus colegas e da comunidade mais ampla. (KRZNNARIC, 2015, p. 60)

Os alunos quando se forçam a entender o que o bebê está sentindo e demonstrando através de expressões, ou seja a habilidade de interpretar emoções, só podem desenvolver tal habilidade aprendendo a se colocar no lugar do bebê, desenvolvendo a empatia. Segundo Roman.

Embora o modelo de ensino centrado no bebê seja único, o que realmente importa é que o programa funciona. Diversos estudos mostram que ele reduz os comportamentos de *bullying* no pátio, estimula a cooperação, melhora o relacionamento dos alunos com os pais e até eleva suas notas. Estudos feitos na Escócia em 2010 constataram que o programa aumentou em 55% o “comportamento pró-social das crianças”, como compartilhar e ajudar, o que levou o governo escocês a expandir o Roots of Empathy por todo o país, implantando-o especialmente nas escolas situadas em áreas de baixa renda e naquelas que enfrentam problemas como *bullying* e agressão. A chave para o sucesso do programa, disse-me Gordon, é a ênfase em aprendizado experimental: ele se baseia no contato real de ser humano como ser humano, não no aprendizado tradicional por meio de livros. (KRZNNARIC, 2015, p. 61)

Ao aplicar a atividade como experimento, o resultado da nossa atividade com os alunos foi gratificante. Vários alunos, ao lerem a frase proposta, na frente dos colegas e professores, foram convidados a explicar como o próprio se sentiria quando chamado assim, conscientes que, para cada resposta, seria necessário se colocar no lugar do outro, desenvolvendo, assim, a empatia.

---

Zelândia, Estados Unidos, República da Irlanda, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Escócia, Alemanha, Suíça, Holanda e Costa Rica. Disponível em: <<https://rootsofempathy.org/mary-gordon/>>. Acesso em: 15 Dez. 2018.

## Porque não praticamos empatia?

Assim, como aponta Roman, nos enfrentamos quatro barreiras políticas e sociais que bloqueiam a nossa imaginação empática. São elas, autoridade, distância, preconceito e negação. Uma dessas quatro barreiras te impede de se colocar no lugar do próximo. Vejamos primeiramente o preconceito: ao olhar uma fotografia de um trabalhador, talvez uma pessoa diferente do seu círculo de convivência, seja no jornal ou redes sociais, consegue através de uma simples foto extrair informações?, o que ela está pensando, fazendo, perspectiva do olhar e o mais difícil o que ela está pensando. Tudo isso podemos descobrir observando os mínimos detalhes, as pessoas são livros, é necessário que você leia. Fato é que julgamos antes de realmente conhecer. Pare e pense quantas vezes você se enganou redondamente com relação a uma pessoa por olhar por lentes distorcidas do preconceito e do estereótipo. Nas palavras do autor.

Além disso, usamos com frequência rótulos coletivos que mascaram a individualidade das pessoas, como “valentões”, “figurões”, “marginais”, “fundamentalistas”, “nerdes”. Esses rótulos tendem a denegrir, colocando pessoas numa caixa conveniente que torna difícil apreciar a humanidade e a singularidade delas, ou as histórias pessoais por trás das circunstâncias. Um resultado dessa propensão a estereotipar é nos enganarmos com grande frequência em nossos julgamentos. (KRZNAK, 2015, p. 66)

A autoridade, depois do preconceito, segundo Roman, um dos maiores obstáculos à empatia é a tendência humana a obedecer à autoridade. O teste de Milgram mostra como as pessoas são facilmente suplantadas pela obediência à autoridade. Convidando estudantes e cidadãos comuns para participar do experimento. Stanley Milgram<sup>36</sup> colocou cada participante para assumir o papel do professor que poderia punir com força forte. Uma cortina separava o professor do aluno, de modo que o aluno quando errasse alguma resposta o professor poderia administrar choque elétrico. Quando algum participante hesitava em acionar o interruptor elétrico o experimentador dizia coisas como: “É importante que você

---

<sup>36</sup>Psicólogo norte-americano, nascido em 1933 e falecido em 1984, cujo doutoramento foi orientado por Gordon Allport, investigou no âmbito da sua tese as diferenças ao nível do conformismo em culturas distintas. Entre 1959 e 1960, trabalhou em Paris com Salomon Asch que desenvolvia investigações sobre a conformidade. De regresso aos Estados Unidos da América, Milgram decide orientar o seu trabalho no sentido de conhecer a atitude de obediência. As suas experiências permitiram identificar alguns fatores que explicam a obediência à autoridade: o desejo de ser aceite, baixa autoestima e aceitação da autoridade. A sua teoria foi exposta no livro *Obedience to Authority* publicado em 1947. Em 1992, foi editado o outro livro de Milgram intitulado *The Individual in a Social World: Essays and Experiments*. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$stanley-milgram](https://www.infopedia.pt/$stanley-milgram)>. Acesso em: 14 Dez. 2018.



siga o procedimento exatamente”, “Você não tem escolha, precisar ir adiante”. Segundo o experimento cerca de 65% das pessoas continuaram a administrando choques eletricos mesmo escutando a pessoa ao lado gritando de dor, implorando para parar. Este teste só elucidou como qualquer um de nós pode ferir alguém por um ideal. Nas palavras de Roman Krznaric.

Ao longo de toda história, os envolvidos em massacres, genocídios e outras violações de direitos se defenderam com a alegação de que estavam “apenas cumprindo ordens”. O mais famoso deles, Adolf Eichmann – um dos principais arquitetos do Holocausto -, afirmou em seu julgamento em 1961 não ter nenhuma responsabilidade por suas ações porque estava simplesmente “fazendo o seu serviço”. Em seu estudo *Eichmann em Jerusalém*, a teórica política Hannah Arendt mostrou que ele não era nenhum psicopata ou monstro, mas sim um indivíduo bastante típico que “cumpria sua obrigação”, e “não apenas obedecia a *ordens*, mas também obedecia a *leis*”. (KRZARNIC, 2015, p. 69)

Apesar da grande evolução tecnologia, permitindo o mundo todo está conectado. Podemos com um click sabe tudo que acontece no mundo praticamente. Estamos tão conectados e ao mesmo tempo tão distantes. Nosso planeta está encolhendo, somos hoje 7,6 bilhões. Somos conectados por uma rede global de comunicações, internet, telefones celulares e receptores de satélite. Alguém morre em uma manifestação como foi o caso da primavera árabe, em questão de minutos sabemos praticamente tudo, inclusive da própria vida pessoal da pessoa. Mas mesmo com essa conexão, a distância espacial continua sendo uma barreira a difusão da empatia. Quando não conhecemos as pessoas, quando suas vidas são totalmente diferentes e estranhas, muito difícil desenvolver a capacidade de nos importa com elas. É mais fácil importa com quem está próximo do que o distante. Uma criança africana passando fome, ou uma pessoa que perdeu tudo em uma inundação. Distância social também é uma barreira, empatizamos com pessoas que se assemelham socialmente a nós, seja por instrução, raça ou religião. O que mais chama a atenção é, a preocupação com a próxima geração, um pai preocupa com seu filho e até os netos, mas os bisnetos decaem essa preocupação, ela desaparece por quase completo com os tataranetos. O desmatamento desenfreado, poluição do meio ambiente, vão resultar em um mundo que a sobrevivência humana pode ser nula, fazendo gerações futuras sofrerem, então porque não empatizamos com nossos tataranetos no futuro. Veja nas palavras do autor.

Além da distância espacial e social, uma terceira forma, a *distância temporal*, também enfraquece as possibilidades para empatia. Preocupamos com o bem-estar de nossos filhos e netos. Mas os laços começam a se enfraquecer em relação a nossos bisnetos, e tornam-se quase completamente ausentes quando consideramos as perspectivas para

peças que viveram daqui cem anos e com quem não somos aparentados. Com quanta facilidade podemos imaginar o que um adolescente morando em Belfast ou em Mumbai em 2100 poderá pensar e sentir com relação ao aquecimento global, e em que medida isso realmente nos importa? Temos enorme dificuldade de nos projetar em suas vidas e experimentar uma conexão emocional profunda com ele. O biólogo evolucionista J.B.S. Haldane reconheceu o problema da distância temporal quando disse, só aparentemente em tom de brincadeira: “ Eu morreria alegremente por três de meus filhos ou seis de meus netos.” Nossa capacidade de empatia através do tempo permanece rudimentar, emperrada nos primeiros estágios da evolução psicológica. Essa talvez seja uma das maiores deficiências morais da humanidade. (KRZNNARIC, 2015, p. 74)

Por final chegamos a negação, com que frequência inventamos desculpas para não ajudar alguém, criando julgamentos preestabelecidos para evitar aproximar de uma pessoa em dificuldade. Ela foi extrupada, mas estava de mine saia na rua. Ele foi assaltado, mas porque foi andar na rua com objetos caros. Ele está passando fome, então porque não trabalha. São alguns exemplos claros de negação, existem muitos outros é claro. Podemos observar fotos de crianças em uma país distante passando fome, ou vítimas inocentes da guerra, e pouco se repercute uma reação emocional ou empática. Somos bonbardeados constantemente por notícias de tragédias e sofrimentos. Podemos está sofrendo de “fadiga da compaixão” ou “fadiga da empatia”, como bem aponta Roman Krznaric. Então estamos ficando imunes a sofrimento?. Para salientar essa resposta, vejamos abaixo.

Uma explicação mais profunda da fadiga da empatia é dada pelo sociólogo Stanley Cohen em seu livro *States of Denial*. Ele afirma que somos produtos de uma “cultura da negação” que permite à maior parte de nós ter conhecimento das atrocidades e do sofrimento, e, no entanto, também bloqueá-los e não agir, “fazendo vista grossa”, como se costuma dizer. “Pessoas, organizações, governos ou sociedades inteiras são expostos à informação que é perturbadora, ameaçadora ou anômala demais para ser absorvida ou abertamente reconhecida”, escreve ele. “A informação é por isso reprimida de alguma maneira, rejeitada, posta de lado ou reinterpretada.” Vivemos numa penumbra entre o saber e não saber. (KRZNNARIC, 2015, p. 75)

Depois dessas quatro barreiras Roman Krznaric apresenta a solução que é simplesmente a necessidade de “Humanizar o “outro””. Citando o caso de Shindler tão fascinante é que sua transformação foi inteiramente inesperada, de um nazista completo, ao experimentar uma epifania empática, passou a ver os judeus como seres humanos mudando de lado, protegendo dos maus-tratos. Fato é que, quando passamos a ver as pessoas como iguais, sem distinção de classe social, raça, cor, religião, política e opção sexual, conseguimos observar que somos iguais. Devemos conversar mais, deixa de lado a introspecção e faz uso da outrospecção. Que foi

justamente o que quis despertar nos alunos com a atividade lúdica. Coloca-los na condição de decifrar as emoções dos colegas se colocando no lugar do outro. Sabemos bem a dor de uma pessoa quando passamos pelo mesmo problema.

### **Considerações finais**

Podemos também conjecturar que a empatia está presente em todas as pessoas, no entanto, é um potencial que precisa ser despertado através de um incentivo. Acredito que tal ensaio tenha alcançado uma parcela considerável dos objetivos iniciais, pelo fato de que os alunos responderam de forma pertinente, dignos de pessoas empáticas, demonstrando uma compreensão ascendente sobre a empatia. Devo relatar que um aluno fez um depoimento discrepante dos outros colegas, relatando que denomina seu colega de “gordo, negro e burro.” Tal aluno foi um dos que participaram da atividade lúdica, e após relatar na frente de todos, o mesmo foi levado a argumentar se os comentários preconceituosos fossem direcionados para ele. Após isso, ele realizou uma reflexão espantosa, descrevendo todos os sentimentos melancólicos que seu colega sentia, inclusive cogitou a possibilidade de suicidar caso fosse tratado de tal forma. Sendo assim, nosso objetivo de cultivar e despertar a empatia foi alcançado, mesmo que de forma ínfima, tivemos reflexões e indagações efetuadas pelos estudantes. Obviamente, para que esse potencial empático seja solidificado nesses alunos, é necessário um trabalho contínuo. Percebemos que alguns alunos têm muita dificuldade de entender o que é empatia, desenvolver um sentimento de preocupação e se colocar no lugar dos semelhantes é muito difícil ainda mais se o semelhante estiver do outro lado do mundo. Pela observação dos aspectos relatados, faz-se necessário mais estudos, a fim de entender melhor esse sentimento que todos temos. Trabalhar com os alunos mais atividades lúdicas e projetos para desenvolver esse sentimento que pode mudar completamente a realidade de todos. Faz-se necessário também, os professores que, às vezes, são apáticos com os alunos, entender a realidade do mesmo, se colocando no lugar desse aluno, também, havendo a troca do respeito mútuo. Portanto, fico satisfeito com esse ensaio que respondeu bem minhas perspectivas, além de abrir mais o leque para mais discussões a fim da melhoria da relação de professor e aluno. Vale ressaltar, mais uma vez, que a empatia é um sentimento poderoso mas que deve ser desenvolvido e cultivado, afinal, é um potencial que nós professores precisamos incluir em nossas metodologias em sala de aula.

### **Referências**

BRAZILIENSE, Correio. **Empatia, o sentimento que pode mudar a sociedade.** Diário de Pernambuco 2017. Disponível

em:<[www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/01/04/internas\\_cienciaesaude,682928/empatia-o-sentimento-que-pode-mudar-a-sociedade.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/01/04/internas_cienciaesaude,682928/empatia-o-sentimento-que-pode-mudar-a-sociedade.shtml)>. Acesso em: 12 de Out, 2018.

PONTE, L. A **EMPATIA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER**: - um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Pró-reitora de ensino de Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá/MT, p. 32-35. 2013.

BANDEIRA, Luiza. 8 ideias do criador do Museu da Empatia para se colocar no Lugar do Outro. Nexo Jornal 2017. Disponível em:<<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/18/8-ideias-do-criador-do-Museu-da-Empatia-para-se-colocar-no-lugar-do-outro>>. Acesso em: 10Out. 2018.

PRODUCTION, Flair. (2015). **Entre Nós – A Empatia**. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=PRY82Xbglf0>>. Acesso em: 11 de Out. 2018.

GORDON, M. Roots of Empaty. Disponível em:<<https://rootsofempathy.org/mary-gordon/>>. Acesso em: 15 Dez, 2018.

KRZNNARIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo/Roman Krznnaric; tradução Maria Lucia X. de A. Borgers. – 1.ed. – Rio de janeiro: Zahar, 2015.

DICIONÁRIOS Porto Editora, Infopédia. **Stanley Milgram**. Disponível em:<[https://www.infopedia.pt/\\$stanley-milgram](https://www.infopedia.pt/$stanley-milgram)>. Acesso em: 15 Jan. 2019

ALMERYDA, M (Diretor). (2015). **Experimenter** [Filme Cinematográfico]. Estados Unidos da América. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/80047396>>. Aceso em: 10 Abr. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006. 32-45p.

FALCONE, E. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 1, n. 1, p. 23-32, 11.

SAMPAIO, L. I., Camino, C., & Roazzi, A. (2009). **Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia**. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 29(2), 2012-227.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Ed. Vozes. Petrópolis, 2001.

BRUNI, José Carlos. **Foucault: o silêncio dos sujeitos**. *Tempo Social*; Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 199-207, 1.sem. 1989.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

*Victor Hugo de Oliveira Henrique*

### **Introdução**

A crise ambiental tornou-se motivo de uma preocupação significativa para as sociedades contemporâneas devido a uma série de acontecimentos referentes a degradação ambiental, sobretudo a partir da metade do século XX. Nesse período aconteceram mudanças na tecnologia mundial e, ao mesmo tempo, houve o aumento das fontes de emissão de poluição atmosférica ocasionada, dentre outros fatores, pelo crescente número de fábricas nos centros urbanos.

Os distúrbios ambientais tomaram proporções globais, fazendo com que surgissem medidas governamentais e não-governamentais, além de se constituírem como objeto de pesquisa em investigações de diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, Hogan (2007), que investigou acidentes ambientais. Esse mesmo autor trata a análise dos problemas ambientais como uma ferramenta para a contribuição da interpretação de outros problemas, além dos ambientais, como econômicos e sociais.

No Brasil, os problemas derivados do desmatamento na Amazônia, a seca no Nordeste, a utilização de agrotóxicos em grandes plantações e recentemente a construção das usinas Hidrelétricas de Santo Antônio em 2011 e de Jirau em 2012, no rio Madeira, veem causando problemas sociais, econômicos e ambientais e mais recentemente, o rompimento da barragem de Fundão, no subdistrito de Bento Rodrigues, no município de Mariana - MG em 2015, tal acontecimento considerado o maior desastre socioambiental da história brasileira e o maior do mundo envolvendo barragens de rejeitos e mais recentemente o desastre em Brumadinho – MG, com o rompimento da barragem.

A utilização dos recursos naturais de países com muito potencial de fauna, flora e recursos hídricos, como o Brasil, é colocada em pauta devido à questão econômica advinda do processo de industrialização de países mais desenvolvidos.

Carson (1962 *apud* TOZONI-REIS, 2001), divulga os resultados de sua pesquisa sobre a consequência da contaminação química dos agrotóxicos nos ambientes naturais, alerta também os leitores, para os riscos do uso de tais substâncias, considerando suas implicações para todas as formas de vida, isso foi outro fato que evidenciou a preocupação com a problemática ambiental (TOZONI-REIS, 2001). Na década de 60 é lançado o relatório do Clube de Roma, encomendado pela Organização das Nações Unidas (ONU, ano). Neste documento são apresentados vários problemas ambientais de escala global e como solução para a problemática, foi

apresentada uma proposta de ritmo zero de crescimento (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE, RELATÓRIO BRUNDTLAND, 1991).

Levando em consideração os riscos e problemas ambientais que a sociedade contemporânea produziu, Leff ressalta a função do conhecimento produzido pela ciência:

A crise ambiental é a crise de nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise apresenta-se a nós como um limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu o caminho para a racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada como formas de domínio e controle sobre o mundo. **Por isso, a crise ambiental é acima de tudo um problema de conhecimento [...]** (LEFF, 2002, p. 191, grifo nosso).

O sistema econômico “coisifica” a natureza, desarticula o natural de sua complexidade ecológica e transforma em matéria prima para a produção e maximização do capital. Conforme Leff (2006, p.146) quando a ecologia é abraçada pela economia,

[...] a natureza deixa de ser um objeto do processo de trabalho para ser codificada em termos de capital. Mas isso não devolve o ser à natureza, mas a transmuta em uma forma de capital – capital natural –, generalizando e ampliando as formas de valorização econômica da natureza. Nesse sentido, junto às formas de exploração intensiva, promove-se um uso “conservacionista” da natureza. A biodiversidade aparece não apenas como uma multiplicidade de formas de vida, mas como “reservas da natureza” – territórios e habitat de diversidade biológica e cultural – que estão sendo valorizados por sua riqueza genética, seus recursos ecoturísticos e sua função como coletores de carbono. (LEFF, 2006, p. 146)

Leff (2003) ainda orienta um caminho para a superação dessa crise, que seria a construção de uma racionalidade ambiental com base em uma epistemologia ambiental. De acordo com ele, a epistemologia ambiental é uma política do saber que se compromete a dar sustentabilidade à vida, apresentando uma gestão ambiental que não se limite apenas a regulação do processo econômico e à valoração e mercantilização dos recursos naturais, mas que envolva a construção de um novo saber, de um novo conceito de meio ambiente que possa ser elaborado a partir de uma trama complexa de conhecimentos, pensamentos e formações discursivas. O diálogo



entre os saberes tradicionais e científicos devem subsidiar esse novo entendimento, podendo, assim, aproximar as dimensões cultural, social, econômica e política.

Outro autor que ajuda a compreender a crise ambiental é Bornheim (1985, p. 2001), ele enfatiza a complexidade da questão ecológica, direciona a um caminho que faz refletir na maneira como o ser humano torna a natureza presente. A partir dessa reflexão, o ser humano deve se ver como parte da natureza e não como um objeto a ser dominado pela humanidade.

[...] o que está em causa é a relação verificável entre o homem e a natureza. E não há exagero em afirmar que é apenas no decorrer dos tempos modernos que a natureza torna-se um motivo de uma invenção revolucionadora da própria maneira como o homem existe no mundo. A questão toda se concentra, portanto, no modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: no modo como o homem torna a natureza presente (BORNHEIM, 1985, p.18)

De acordo com Bornheim (2001), a Revolução industrial intensificou os conflitos causados por essa relação entre o ser humano e a natureza, onde o meio ambiente se torna um objeto para o uso indiscriminado pela humanidade.

A questão ambiental expõe a crise da razão moderna capitalista e sugere a necessidade de um novo paradigma correspondente da insuficiência da razão dominante, do sistema econômico capitalista e do modelo de produção industrial de superar tal questão. Diante disso, procura-se então, rediscutir as relações do ser humano com a natureza, sem deixar de lado “as dimensões sociais, políticas e ideológicas indissociáveis de sua gênese e dinâmica” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67), nas quais se coloca a oportunidade de uma sociedade, guiada pelos valores da democracia. A situação aqui apresentada em relação com a questão ambiental mostra a necessidade de uma nova maneira de produzir o conhecimento e exige uma reflexão crítica sobre o sistema educacional vigente, com seus métodos e práticas de ensino (LEFF, 2001). Entretanto, o reconhecimento dos problemas ambientais em uma perspectiva global e seus impactos deu-se primeiramente na esfera econômica e política. Tais problemas foram destaques na Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo no ano de 1972.

Dentre várias discussões que permeavam o cenário internacional estava a problemática do crescimento demográfico e aumento pela demanda dos recursos naturais, que foram caracterizadas como ameaça que poderiam levar a um possível colapso da humanidade. Essas questões requereram mudanças, entre as quais, estavam a educação enquanto proposta para a transformação do cenário da crise ambiental.

Em função da atual realidade de crise ambiental que atinge o planeta, a Educação Ambiental (EA) surge para agregar novas possibilidades de medidas que

somam forças às políticas públicas para o enfrentamento dessa crise. Sua expansão gradual tem atingido diversos campos de conhecimentos e também propostas de políticas públicas.

É notório que a escola, enquanto um espaço historicamente concebido para educar, cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que seleciona saberes e valores construídos por uma sociedade e os transmite mediante práticas educativas. A escola, no entanto, deve possuir também o propósito de transformação, atuando como instrumento de mudança e de luta.

Considerando o momento de crise ambiental declarada, inúmeras são as iniciativas educacionais voltadas à “questão ambiental”, e o debate sobre essas questões pode agregar novos significados ao papel da escola. Os temas relacionados às questões ambientais estão ganhando cada vez mais espaço nas propostas de ações, projetos e programas elaborados pelos órgãos federais com o propósito de inserir a educação ambiental de forma permanente nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica.

### EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesse contexto temos a educação ambiental como a confluência do campo ambiental com o campo educativo. É importante a legitimação do adjetivo *ambiental* atrelado ao substantivo *educação*, como forma de ressaltar as reivindicações da temática ambiental a essa arena, sócio-historicamente situada, que valoriza a importância da educação ambiental para a formação do sujeito (CARVALHO, 2004).

Apesar de a expressão “Educação Ambiental” ter sido utilizada em 1965 na Conferência de Educação da Universidade de Keele, Grã-Bretanha, foi a partir da Conferência em Estocolmo que ela ganha mais visibilidade e reconhecimento, delimitando estratégias metodológicas e pedagógicas que vissem solucionar a crise ambiental (TOZONI-REIS, 2004).

Desde então, a Educação Ambiental (EA) passou a ser debatida em diversos eventos internacionais e nacionais, como o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental em 1975 e a Conferência Intergovernamental sobre educação ambiental, em Tbilisi no ano de 1977, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), no Brasil destacamos a Conferência Intergovernamental sobre educação ambiental no Rio de Janeiro em 1992, que resultou em documentos importantes para o debate da EA, como a “Carta da Terra”, a “Agenda 21” e a “Convenção sobre o Clima”. Nesses eventos, termos como conscientização, atitudes e interdisciplinaridade tornaram-se comum no pensamento das concepções teóricas e práticas, junto com discussões que já defendiam uma nova

ética planetária para promover erradicação da pobreza, analfabetismo, fome, poluição, exploração e dominação humana (PEDRINI, 1997).

No Brasil, a EA aparece pela primeira vez na Lei Federal nº 6.938, sancionada em 31 de agosto de 1981 com a criação da Política Nacional de Meio Ambiente (PEDRINI, 1997). Sua inserção no âmbito educacional se deu pela criação do Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1994, cujas diretrizes e objetivos visam o envolvimento de todos, independentemente de classe, etnia, gênero ou faixa etária. As atividades propostas no documento destinam-se a “assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 2005, p.23).

As ações apresentadas no ProNEA, pautadas pela interdisciplinaridade, são guiadas por diversos objetivos, dentre os quais podemos citar alguns que buscam:

Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade. Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais. Incentivar iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem - sob a perspectiva da biofilia -, assim como a interação entre os saberes tradicionais e populares e os conhecimentos técnico-científicos. (BRASIL, 2005, p. 26 e 27)

Os objetivos apresentados nos mostram a distância do que está proposto para a EA e o que acontece na maioria das ações educativas. A partir disso, podemos inferir que, apesar da existência de leis e de ações dos educadores formais e informais, a EA “ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático, universal e incluyente” (LOUREIRO, 2004, p. 12). Entretanto não podemos deixar de destacar que a construção da EA no Brasil como uma ampla área do conhecimento e como atividade político-pedagógica “nasceu como um campo plural e diferenciado que reunia contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais” (LIMA, 2009, p. 147).

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo trazer reflexões sobre a educação ambiental como política pública.

### **Percurso metodológico do trabalho**

Esta pesquisa consiste em um trabalho de natureza qualitativa, na medida que reúne características que configuram este tipo de estudo. Conforme Chizzotti

(2003) a pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, assumindo diversas formas de análise e busca encontrar os sentidos dos fenômenos humanos e entender seus significados.

A pesquisa tem como fontes de informações dados obtidos por meio do arcabouço teórico sobre Meio Ambiente, Educação Ambiental e Políticas públicas, sendo assim, um estudo bibliográfico.

De acordo Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica é realizada tomando com consulta material teórico publicado, constituído principalmente de livros, revistas e publicações em periódicos científicos, inclui também, monografias, dissertações e teses. No entanto, a ampla disponibilidade de dados requer uma atitude criteriosa em relação à confiabilidade e fidelidade das fontes.

### **Políticas públicas, políticas públicas de educação e de educação ambiental**

#### **Políticas Públicas: recorte conceitual**

Lynn (1980 apud SOUZA 2007) define políticas públicas como sendo o conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Já Peters (1986 apud SOUZA 2007), que as coloca como a soma das atividades governamentais que agem diretamente ou por delegação e que influenciam a vida dos cidadãos.

Mead (1995 apud SOUZA 2007) considera as políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Laswell (2006 apud SOUZA 2007, p. 68) considera que “decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Por fim, a definição de Dye (1984 apud SOUZA 2007) sintetiza as políticas públicas como o que o governo escolhe fazer ou não fazer.

O projeto de sociedade que está em curso ou que se pretende implantar em cada momento histórico é construído pelas forças sociais que fazem chegar seus interesses ao Estado e à máquina governamental que podem influenciar na formulação e implementação das políticas ou dos programas em ação (AZEVEDO, 2004).

A partir dos interesses e necessidades sociais, políticas públicas são formuladas pelo poder público com a finalidade de intervir e tentar solucionar os conflitos e problemas sociais.

Quando postas em ação, as políticas são implementadas, ficando então submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação e à análise dos pesquisadores (SOUSA, 2003). Assim, as políticas públicas só existem de fato quando são executadas.

A implementação é um dos momentos do processo das políticas públicas que acontece depois de sua formulação e envolve processos complexos que mobilizam instituições, diferentes sujeitos com interesses e racionalidades diferenciadas,

recursos e poder. Silva e Silva (2008, p.96) destaca que “a implementação é a fase de execução de serviços para o cumprimento de objetivos e metas preestabelecidos, tendo em vista obter os resultados pretendidos”.

### **Políticas educacionais**

As políticas de educação ou políticas educacionais são consideradas políticas sociais e estão diretamente relacionadas às condições políticas e econômicas da sociedade em que estão inseridas.

Segundo Höfling (2001), as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Ações estas, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

A autora acrescenta que uma das relações consideradas fundamentais para a análise em pauta é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico (HÖFLING, 2001). Reforçando essa ideia, Azevedo (2004) aponta que para uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico ou em cada conjuntura.

O impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado numa sociedade capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder estabelecidas entre os diferentes grupos sociais (HÖFLING, 2001, p. 35). Considerando esses aspectos, a autoria ressalta a importância do conhecimento das chamadas “questões de fundo”, que “informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer” (HÖFLING, 2001, p. 30).

A partir do exposto até aqui, destaco que as ações efetuadas pelo Estado para as políticas educacionais não se implementam automaticamente, elas tem movimento, contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados.

Portanto, é necessário que os estudos que se dedicam à análise da implementação de políticas educacionais levem em conta os “processos que conduzem à definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas” (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Segundo Perez (2010), até meados da década de 90 do século passado, os pesquisadores identificavam que a análise da implementação da política educacional preocupava-se em perguntar por que a política ou programa era implementado ou não, iluminando as variações em três dimensões: políticas, pessoas (implementado-

res) e lugares; agora, a ênfase está posta na identificação de suas várias dimensões e como e por que a interação dessas três dimensões molda a complexidade do processo de implementação.

Um primeiro ponto ressaltado por Dourado (2007) na trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil é a lógica da descontinuidade. Segundo o autor, por carência de planejamento de longo prazo e interesses sociais divergentes entre grupos hegemônicos, há repetidos processos de formulação, implementação e abandono de políticas, isso evidencia uma assimetria entre políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Conforme nota “tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação” (DOURADO, 2007, p. 925).

Azevedo (2004) nos chama a atenção para um aspecto interessante no que diz respeito às políticas educacionais. De acordo com a autora não se pode esquecer que a escola, e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política educacional. Todavia, sem negligenciar a importância do papel social da escola e dos processos relativos à organização, cultura e gestão que lhes são intrínsecos, Dourado (2007) destaca que a discussão sobre políticas educacionais articula-se a processos mais amplos do que a dinâmica intra-escolar:

é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p.922).

Segundo Spinoza (2015) uma vez criada, o propósito oficial de qualquer política educativa é afetar a prática da educação.

Inevitavelmente, uma política educativa poderia estar baseada em alguns pressupostos específicos a respeito de como implementar uma prática ou se a prática produzirá os resultados desejados. Se estes pressupostos estão corretos, logo a política pode alcançar o resultado desejado, incluindo suas dimensões técnicas, econômicas e políticas. Caso incorretos, a política terá provavelmente as conseqüências esperadas, ou simplesmente não funcionará (SPINOZA, 2015, p.147)

Além disso, o autor aponta que uma política educacional inclui explícita ou implicitamente, pelo menos, três elementos:

Uma justificativa para considerar o problema a ser abordado; um educação será alcançado. O propósito pode estar associado aos fins da educação e pode ser traçado a partir de uma teoria econômica, a religião, a ética, a tradição, lei ou outras fontes normativas que prescrevam como uma sociedade ou grupo dominante deseje conduzir suas organizações. (SPINOZA, 2015, p. 146).

As ideias apontadas nessa seção sobre políticas educacionais encontram-se diretamente relacionadas com as políticas públicas de EA implementadas nas escolas.

### **Políticas públicas de Educação Ambiental**

Segundo Tamaio (2008) as ações e a construção da Política Pública de EA do Estado brasileiro remontam ao ano de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA e a respectiva Divisão de Comunicação e Educação Ambiental, embrião do que viria ser o Departamento de Educação Ambiental do MMA (DEA/MMA), um dos órgãos responsáveis pela implementação da política pública de EA.

Conforme Czapski (1998), em “A implementação da educação ambiental no Brasil”, a SEMA tinha como objetivo o de esclarecer e educar o cidadão brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente.

Em 1987, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer nº 226 que diz respeito à necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus

Apesar da existência de registros de projetos e programas de EA desde a década de 1970, é em meados da década de oitenta que esta começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, até mesmo, com sua inclusão na Constituição Federal de 1988 (LOUREIRO, 2012).

De acordo com Sotero e Sorrentino (2010), a educação ambiental passa a ser um direito da sociedade brasileira com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988. Em seu artigo 225, que dispõe sobre o meio ambiente, é garantido que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e para assegurar a efetividade desse direito, no parágrafo VI desse mesmo artigo é afirmado que é de incumbência do poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

A partir de 1989, todos os Estados e Municípios refizeram suas leis maiores: muitas Constituições estaduais e Leis Orgânicas Municipais repetiram as pro-

postas da Constituição Federal, incluindo um capítulo sobre o meio ambiente, com referências à EA (CZAPSKI, 1998).

O Ministério da Educação (MEC) foi outro órgão federal responsável pela trajetória da inserção da EA como política pública de Estado. Em 1991, criou-se um grupo de trabalho para participar da Conferência Rio-92, que se transformou, em 1992, na Coordenação de EA, semente da atual Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do MEC - CGEA/MEC (TAMAIIO, 2008).

Na década de 1990 aconteceram no Brasil, os primeiros Fóruns Nacionais de Educação Ambiental; em 1994 o MMA e o MEC com o apoio do Ministério da Cultura, da Ciência e Tecnologia e da Educação e Desporto, instituíram o ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. De acordo com esse Programa, o papel da educação ambiental é de:

(...) Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2005).

Em se tratando de legislação educacional, a EA foi pela primeira vez citada numa política pública nacional na Lei Federal 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi no inciso 1 do artigo 36 onde afirma-se que a EA deveria ser promovida em todos os níveis de ensino (PEDRINI, 2002).

Um passo importante no processo de consolidação da Educação Ambiental escolar no Brasil se efetivou basicamente a partir da criação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - que inclui o tema transversal "Meio Ambiente", um documento no qual a temática ambiental foi inserida como um conteúdo transversal em todas as disciplinas do ensino básico.

Em 1999, o Senado aprovou a Lei n. 9.795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), para oficializar a presença da EA em todas as modalidades de ensino, regulamentada em 2002 pelo Decreto nº 4.281. Essa lei declara que "a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal".

Segundo Loureiro (2015) a PNEA foi um marco não só para o país, mas para o cenário internacional, tanto por seu caráter inédito quanto por seu caráter interministerial (MEC e MMA) e socioambiental, constituindo-se em uma normativa de referência.

Logo após a promulgação da PNEA, foi criada no Ministério da Educação a Coordenação Geral de Educação Ambiental e no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental como instâncias de execução da PNEA.



Segundo Sorrentino et al. (2005), a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de duas formas: como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova.

No ano de 2001, o MEC fez a implementação do Programa “Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola”, e em 2003, foi criado o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental pelo MEC e MMA (CARVALHO, 2012).

A partir de 2003 o MEC deu início ao Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” juntamente com outras propostas de ações de políticas de EA: a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), a Agenda 21 Escolar e os Coletivos Jovens (CJ). Essas ações serão abordadas com maiores detalhes na próxima seção, uma vez que estão diretamente relacionadas com o Programa Escolas Sustentáveis que vamos analisar.

Percebemos, portanto, que foi a partir da segunda metade dos anos 1990, que foram elaboradas diversas políticas públicas com o objetivo de incentivar e promover a EA no Brasil. Todos esses eventos contribuíram e ainda contribuem para o debate e desenvolvimento de experiências de EA dentro e fora da escola, fortalecendo cada vez mais sua atuação nesses espaços.

Uma das questões principais que fica para ajudar a conduzir as análises é pensar que no âmbito federal a EA na escola está amparada por uma política de caráter orientador, que adquiriu significativos avanços ao longo das últimas décadas. E que a institucionalização das políticas públicas de EA escolar no país aumentou as possibilidades de análise dos efeitos produzidos.

É possível identificar vários programas federais e estaduais em curso, executados e promovidos por secretarias de meio ambiente e de educação, comandados pelo Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Contudo, é necessário qualificar tais políticas públicas por meio de análises críticas que permitam objetivar concepções e projetos em disputa que conformam o processo de institucionalização da educação ambiental e as implicações político-institucionais e pedagógicas disso.

### **Considerações finais**

Os principais desafios das políticas públicas de educação ambiental no Brasil apontam para uma proposta político-pedagógica de educação para a sustentabilidade capaz de formar pessoas e coletividades responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e do mundo que habitam.

Tais desafios e compromissos têm produzido políticas públicas que estimulam a participação cidadã, a solidariedade no sentido da prevenção e enfrentamento dos riscos globais do mundo contemporâneo e a valorização da diversidade – biológica e cultural. As políticas públicas de educação ambiental no país ganham escala e

crecentes possibilidades de replicabilidade nos sistemas de educação, de meio ambiente e outros, com vistas a alcançar a totalidade da população brasileira, num círculo virtuoso de pesquisa, busca de conhecimento e ações transformadoras, induzindo a construção nos territórios das chamadas comunidades de aprendizagem e, nas escolas, das comissões de meio ambiente e qualidade de vida (Com-Vidas).

A reinvenção da cidadania ocorre com os processos de empoderamento dos sujeitos e coletividades. Nessa medida, as políticas públicas comprometem-se a apoiar o controle social da educação ambiental por meio do fortalecimento dos movimentos da sociedade civil organizada, das redes sociais de EA, dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, dos conselhos e outros foros de participação cidadã.

### Referências

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BORNHEIM, G. A Filosofia e Política ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**. v. 2, n. 1, p. 16-24, 1985.

\_\_\_\_\_. A temática ambiental na sociedade contemporânea. **Educação: teoria e prática**. v. 9, n. 16, p. 1-9, jan./jun. 2001. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1603/1364>> Acessado em 02 de Março de 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed. - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/pronea3.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf)> Acessado em 04 de Março de 2019.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v.16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível

em <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>> Acessado em 02 de Março de 2019.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE. **Nosso Futuro Comum**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CZAPSKI, S. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. 1ª ed. Brasília, 1998.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acessado em 04 de Março de 2019.

HÖFLING, E. M. Estado das políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**. vol.21, n.55, pp.30-41. 2001. DOI <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>> Acessado em 03 de Março de 2019.

HOGAN, D. J. População e Meio Ambiente: a emergência de um novo campo de estudos. In: HOGAN D. J. (Org.) **Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo, 2007. p.13-49.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>> Acessado em 03 de Março de 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**.v. 32, n. 2, 2015. DOI: <<https://doi.org/10.14295/remea.v32i2.5536>> Acessado em 03 de Março de 2019.

\_\_\_\_\_. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>> Acessado em 02 de Março de 2019.

LOUREIRO, C. F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEDRINI, A. G. **As políticas Públicas Nacionais com Educação Ambiental no Brasil: evolução e perspectivas**. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis: vozes, 1997.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas Educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>> Acessado em 04 de Março de 2019.

SILVA E SILVA, M. O. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA e SILVA [et al.] (Org.) **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2008, p.89-177.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>> Acessado em 03 de Março de 2019.

SOTERO, J. P.; SORRENTINO, M. A Educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre seu Financiamento. In: **Anais do V Encontro da ANPPAS**. UFSC, Florianópolis: ANPPAS, 2010. Disponível em <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-69-141-20100824093859.pdf>> Acessado em 03 de Março de 2019.

SOUSA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol.18, n.51, pp.15-20. 2003. DOI <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092003000100003>> Acessado em 03 de Março de 2019.

\_\_\_\_\_. Estado da arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCKMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (org). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007, p. 65-86.

SPYNOZA, O. Política, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos. In: TELLO, C. G. (Org.) **Los objetos de estudios de la política educativa**. 1 ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

TAMAIIO, I. A política pública de educação ambiental. In: BRASIL. **Educação Ambiental no Brasil**. Ano XVIII boletim 01, Março de 2008. p. 21-29.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação Ambiental e sustentabilidade. In. Encontro Internacional de Agroecologia. CD ROM, Faculdade de Ciências Agrárias Agrônomicas. **Anais...** Botucatu: 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.



## WHATSAPP COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

*Aline Maria de Oliveira*  
*Fabiano Machado de Araújo*  
*Hilton Israel*

### **Introdução**

O uso dos aparelhos móveis vem experimentando um aumento significativo e, a cada dia, aumenta a quantidade de usuários. A disponibilidade dos mais variados e acessíveis modelos que o mercado oferece com inúmeros recursos tecnológicos e o acesso e utilização da internet contribuem para esse fenômeno. A relevância da internet tornou este meio de comunicação indispensável na vida pessoal e profissional de todos. E a nova geração de adolescentes e jovens anseiam por aulas diferentes, dinâmicas, diversificadas, contextualizadas e aderentes com a realidade em que estão inseridos.

O conflito entre a Escola com seus regimentos, normas e regras um tanto rígidos e os alunos com novas realidades, mundo globalizado e uma quantidade imensa de informações ao seu redor, gerou a necessidade de verificar algumas possibilidades que viabilizem a utilização de um aplicativo de celular nas práticas pedagógicas em sala de aula e fora dela.

Desse modo, concordando com Araújo (2017), cabe ao educador refletir sobre as inquietações para a utilização das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. E, caso resolva pela implementação, como aplicar essas ferramentas na prática pedagógica, de modo que sejam alcançados resultados positivos na construção do conhecimento.

Considera-se importante frisar também, como observou GOMES E SILVA (2015), que ao referir-se em tecnologias na escola não se está entendendo, por si só, como a certeza de haver melhoria na relação ensino-aprendizagem. O que se espera, na verdade é o aumento das possibilidades de aprendizagem que podem ser ampliadas. “Ao estar conectada às redes de internet, a escola se comunica e fica mais sintonizada com as informações disponibilizadas na rede em relação à sociedade, às questões sociais, culturais, econômicas e políticas do mundo” defendeu elas.

Em um mundo no qual a informação circula a todo momento e com uma velocidade gigantesca, a tecnologia ajuda a criar inovações disruptivas que levam aos mais variados públicos, em especial jovens e crianças, o acesso à informação de forma rápida e instantânea. Sem acesso fácil à informação tecnológica, não há como desenvolver o conhecimento científico.

Dentro do contexto educacional, as novas tecnologias podem trazer para sala de aula, novos caminhos e novas maneiras no processo de aprender e de como ensinar retendo a atenção, alimentando a motivação do discente, trazendo grande sentimento de dever cumprido aos docentes e um enorme satisfação do grupo em alcançar seus objetivos, destacando as tecnologias móveis como o celular em especial, permitindo colaboração para aprender e o auxílio em diferentes plataformas. Por isso, utilizar um aplicativo, contextualizado na tecnologia móvel, para incentivar os alunos a buscar a colaboração e descobrir novas maneiras de potencializar o aprendizado é contribuir para autonomia, relacionamento saudável, liderança, criatividade e desenvolvimento de espírito colaborador dos alunos.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é avaliar o aplicativo WhatsApp como um ambiente de aprendizagem colaborativa e pedagógica. Verificar se o App é uma ferramenta válida para o processo de ensino aprendizagem. Observar os reflexos do desempenho dos alunos e a importância do uso o WhatsApp na interação e na troca rápida de informações. Analisar os resultados do uso do artefato no processo da pesquisa na análise de dados, na investigação dos resultados. Apresentar informações de como os docentes estão se preparando para o desafio de inserir tecnologia como ferramenta motivadora para a troca e obtenção do conhecimento.

Serão examinados grupos de usuários do WhatsApp para verificar se a ferramenta permite uma efetiva colaboração com base pedagógica contrapondo teorias de aprendizagem ao uso da ferramenta.

O aplicativo WhatsApp foi escolhido como ferramenta pedagógica experimental pela sua simplicidade e gratuidade, podendo ser “baixado” em todos os celulares com sistema operacional Android, Windows e IOS, e por ser um aplicativo notavelmente popular entre os adolescentes e jovens. Além dessa facilidade dentro do contexto pedagógico o aplicativo permite autonomia, interação entre o seu grupo de estudo, e flexibilidade permitindo uma maior aproximação entre o professor e o aluno e os alunos com seus pares.

Essa interação é de fundamental importância para a aprendizagem. Segundo HENRIQUE, MAIA, FREITAS e MACEDO (2015), baseados na teoria de Vygotsky,

“o desenvolvimento humano acontece permeado pelas interações entre os indivíduos e o ambiente, ou seja, as relações que um indivíduo experimenta são mediadas pelo mundo, no qual atribuímos símbolos e significados para que possamos entender a realidade que nos cerca, dessa forma, o meio social e a atribuição de significados às coisas é o que nos faz evoluir cognitivamente”

Portanto, para fundamentar este artigo, foi realizada em junho de 2018, uma pesquisa exploratória com onze perguntas em um questionário com três per-



guntas abertas e oito perguntas fechadas, que teve por objetivo proporcionar uma visão geral do uso do aplicativo em turmas de ensino médio e qualificação profissional, como ferramenta pedagógica no processo ensino aprendizagem de diversas disciplinas, tanto na rede pública com na privada de ensino.

## O Aplicativo WhatsApp

De acordo com a revista Guia ganha dinheiro especial – WhatsApp (2017), esta ferramenta é um dos aplicativos mais populares no Brasil e tem mais de 1 bilhão de usuários no mundo. Foi fundado por um americano Brian Acton e pelo ucraniano radicalizado no EUA chamado Jan Koum, que queria trocar mensagens com seus amigos. Após cinco anos vendeu seu App por 22 bilhões.

Jan Koum trabalhou mais de uma década no Yahoo onde escrevia anúncios publicitários para o portal. Fez tanto essa função que essa foi uma das condições para a venda do WhatsApp para o Facebook, não conter nenhuma publicidade.

Desenvolver um App para o novo Iphone em 2009 que fosse gratuito igual ao SMS seria algo simples, o que ele não sabia era que se espalharia rapidamente como vírus, sem nenhum gasto em divulgação. Com a crescente popularidade foram necessários novos investimentos e atualizações que comportassem a demanda.

O criador não dava muita atenção quando era informado que pessoas queriam investir em sua criação, mas Jim Goetz injetou inicialmente US\$ 8 milhões em investimentos e em 2013 desembolsou mais US\$ 50 milhões.

Em 2014 Jan entrou para o rol dos bilionários por meio da tecnologia.

O WhatsApp juntou-se ao Facebook em 2014, porém continua operando como um aplicativo independente e com o foco direcionado em construir um serviço de mensagens que seja rápido e que funcione em qualquer lugar do mundo. Ele tem uma multiplataforma, possibilita mensagens de texto, chamada de voz, imagens, vídeos, documentos em PDF, ligações gratuitas, por meio de uma conexão com a internet, as respostas podem ser direcionadas, formatação de texto, videochamadas, localização ao vivo, status etc.

O App marcou 2 pontos dos 7 em relação ao nível aceitável de segurança. ele perdeu pontos por causa da sua vulnerabilidade. Em 2016 foi anunciado o uso da “criptação total”, sendo um passo para a privacidade dos usuários, porém ainda podem surgir alguns conflitos legais.

Em 2015 tiveram a marca de novecentos milhões de usuários ativos e o App passou a ser utilizado por computadores, por meio do Chrome e em seguida pelo Mozilla, Firefox e Opera.

Em fevereiro de 2016 Mark Zuckerberg anunciou a marca de um bilhão de usuários ativos.

Esta ferramenta é um dos aplicativos mais populares no Brasil para troca de mensagens via celular e em 2016 o App fez modificações em seus serviços para que as empresas possam usá-lo oficialmente é também uma forma da WhatsApp poder obter lucros, pois ao suspender a taxa de um dólar por ano parou de ganhar dinheiro.

WhatsApp é derivado da expressão "What's Up?" que, em tradução livre, significa "E aí?" ou "Tudo bem?". O nome é tão óbvio tendo sido a primeira ideia de nome pensada por Kuom, seu fundador.

Ele emprega apenas 55 pessoas para cuidar do operacional do App.

Vinte e três são aproximadamente o número de quantas vezes os usuários checam o celular por dia, para ver se recebeu alguma mensagem. Mais ou menos quarenta e dois bilhões de mensagens são trocadas pelos usuários por dia. Mais de 75% dos smartphones no Brasil tem instalado o aplicativo.

Dentre todas as mensagens compartilhadas um bilhão e seiscentos milhões são de fotos e vinte e cinco milhões são de vídeos postados. Cento e noventa e cinco minutos por dia é o tempo gasto pelos os usuários. Mais de 30 línguas podem usar o WhatsApp para se comunicar.

O WhatsApp tem sido usado de forma contínua pelas empresas para fidelização de clientes, para fomentar pesquisas de satisfação, para retorno de feedbacks dos clientes, como ferramenta poderosa de Marketing. Utilizando um planejamento bem elaborado para fugir dos excessos.

Em 2017, o WhatsApp atingiu a marca de 120 milhões de usuários no Brasil e cerca de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais no mundo inteiro, segundo o Facebook Reports Fourth Quarter and Full Year 2017 Results.

Com tantas funções e popularidade não teria como não o escolher como uma ferramenta para a evolução da educação no Brasil, quiçá no mundo como ferramenta de colaboração.

### **Metodologia**

#### **Problema**

O uso do ferramenta (WhatsApp) é muito popular na comunidade escolar, seja nos grupos de professores ou no de pais e alunos, mas pouco utilizado como recurso pedagógico, pois as escolas tem tido por hábito proibir a tecnologia por meio de smartphones dentro das salas de aulas, em que vários professores acham que é uma falta de respeito a utilização do mesmo, porém ainda não se deram conta que o celular pode ser uma ferramenta positiva para que as aulas sejam mais atraente. Por conta da má observação da tecnologia ela é pouco avaliada no meio educacional.

Desenvolver a capacidade de colaborar, comunicar, argumentar, discutir, se relacionar e debater com alunos e utilizando o celular como uma importante ferramenta no processo ensino aprendizagem é um desafio para inúmeras pesquisas como também é um desafio para as escolas de formação dos professores.

Para avaliar se esta ferramenta possui potencial para esse fim e se o WhatsApp pode ser usado como ferramenta pedagógica no ensino médio e profissional, foi realizada uma pesquisa quantitativa com 22 professores de ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior e pós-graduação. Esta investigação baseou-se em uma análise de natureza quali quantitativa, de abordagem descritiva, com pesquisa documental e questionários.

Os parâmetros avaliados para colaboração foram classificados em quatro elementos: Comunicação, Coordenação, Memória e Percepção os quais, segundo ARAÚJO e BORGES, 2007, MAGDALENO, 2013, são críticos e fundamentais em uma aprendizagem colaborativa. Para cada elemento foram elaboradas questões objetivas, mas para o elemento de percepção, foram elaboradas mais questões, uma vez que este elemento de natureza pessoal depende da experiência da utilização. Outras questões fizeram parte deste questionário, abordando pontos positivos e negativos da ferramenta. Na conclusão, os entrevistados informam como utilizam a ferramenta e avaliam o aprendizado por meio dela.

### **Ambiente de pesquisa**

As questões da pesquisa quali quantitativa foram disponibilizadas via Formulário online no endereço: <https://goo.gl/forms/ygj9AD9t6lSmF9sY2> (Anexo I) e enviadas também pelo próprio aplicativo objeto desse estudo, a grupos de diversos níveis de professores que atuam em várias áreas de conhecimento e em vários níveis de ensino. Não teve relevância para esta análise o perfil dos professores ou dos alunos, mas do aplicativo como ferramenta de colaboração para a aprendizagem.

### **Amostra Participantes**

Responderam à pesquisa 22 professores dos quais 20 informaram o nível de ensino no qual usam o WhatsApp, conforme figura 1.

## Educação Brasil

### Níveis onde utiliza ou utilizou o Whatsapp em atividades com estudantes

20 respostas

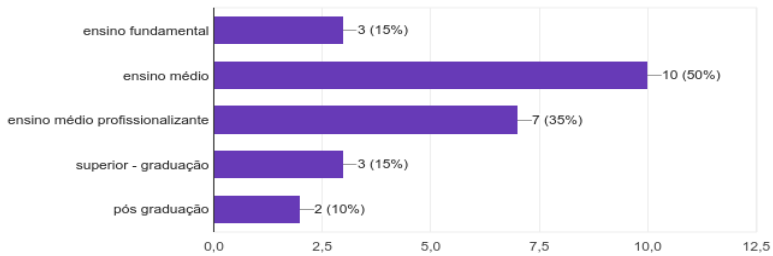


Figura 1 - onde os professores mais utilizam o WhatsApp como recurso didático.

### Ferramenta de coleta

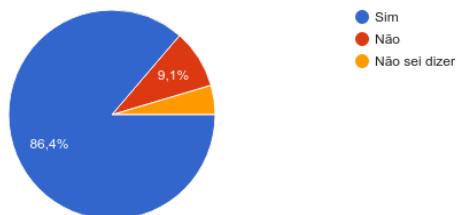
A pesquisa foi enviada utilizando o formulário do Google Forms (anexo I), assim foi compartilhado para grupo de professores de diversos níveis de atuação.

### Métodos de análise

#### Resultados:

O Whatsapp permite, a comunicação ser realizada em tempo real (síncrona), ou seja, os interlocutores...gem enviada é recebida imediatamente?

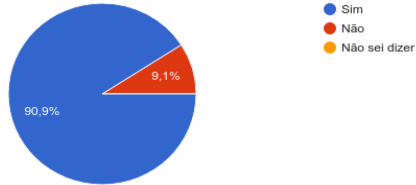
22 respostas



## Educação Brasil

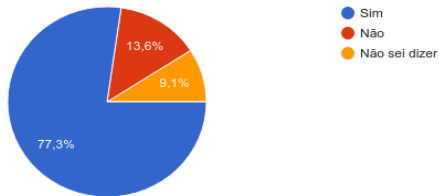
O Whatsapp permite, a comunicação em momentos diferentes (assíncrona), ou seja, quando o tempo é...alorizar a reflexão dos participantes.

22 respostas



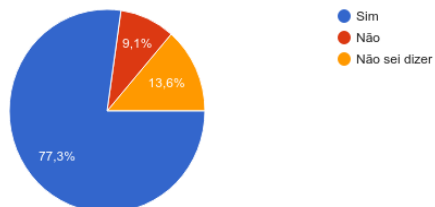
O Whatsapp permite organizar o grupo para evitar que esforços de comunicação sejam perdidos e para que ... tarefas conflitantes ou repetitivas?

22 respostas



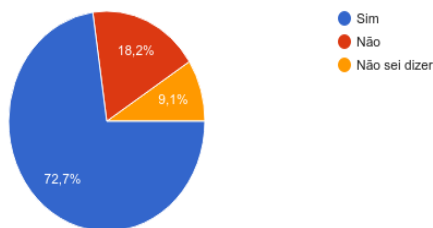
No Whatsapp os indivíduos podem tomar ciência do papel de cada um dentro do grupo, do que fazer, como p...ursos compartilhados pelo grupo etc?

22 respostas



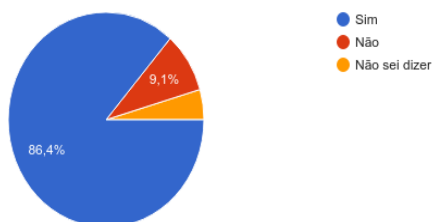
No Whatsapp cada membro deve conhecer o progresso do trabalho dos companheiros e dar visibilidade das suas...ão os resultados preliminares e etc.?

22 respostas



O Whatsapp permite o armazenamento dos dados relativos ao desenvolvimento da atividade colaborativa?

22 respostas



### Questões abertas

Poderia nos fazer um breve relato dos pontos POSITIVOS do WhatsApp como recurso para o processo ensino-aprendizagem?

16 respostas:

1. "Flexibilidade."
2. "Otimização atividades."
3. "Interação instantânea facilitando a disseminação da informação."
4. "Boa comunicação."
5. "Facilita a colaboração e o acesso às informações."

6. “Ajuda na questão da afetividade, facilidade de interação entre aluno/aluno, aluno/professor.”
7. “Comunicação.”
8. “Nos possibilita responder e tempo real as dificuldades dos participantes, observar se alguém não entrou no grupo e não visualizou as postagens, podemos postar documentos, vídeos, áudios etc.”
9. “Compartilhamento de links, imagens e vídeos que ajudam as aulas.”
10. “Acredito que o WhatsApp pode auxiliar o professor com estímulos para o aprendizado do aluno, e seu auto aprendizado. Por exemplo, postar uma determinada curiosidade sobre aquilo que estão estudando em sala de aula. Pedir para que eles postem conteúdos que eles achem interessantes. Dar um enigma e pedir para eles procurarem na internet.”
11. “Permite carregar textos, imagens e vídeos para reflexão ou debate etc. Como enviar links como o deste formulário.”
12. “É sempre muito positivo o uso dos avanços tecnológicos na educação.”
13. “Rápido acesso.”
14. “Otimização da comunicação, e divulgação de conteúdo.”
15. “Facilita o processo de ensino aprendizagem e a interação das turmas com o professor. Por meio dos grupos pode ser criada várias atividades e os alunos gostam dessa interação.”
16. “Agilidade e baixo custo na comunicação. Ferramenta interativa, permite a realização de atividades em grupo, mesmo com distancias físicas.”

Poderia nos fazer um breve relato dos pontos NEGATIVOS do WhatsApp como recurso para o processo ensino-aprendizagem?

15 respostas:

1. “Armazenamento.”
2. “Uso indevido de alguns participantes.”
3. “Inadequação em relação aos horários, pois extrapola os horários de trabalho.”
4. “Atrapalha em aula nos momentos de utilização inoportuna-mente.”
5. “Permite que o estudante se distraia e perca o foco, acessando mensagens de outros grupos e contatos durante a atividade.”

## Educação Brasil

6. “Não possuir uma forma organizada de salvar os arquivos recebidos.”
7. “Organização dos conteúdos.”
8. “Forma avaliativa.”
9. “Muita utilização com o objetivo de passar o tempo e se divertir.”
10. “Talvez alguns alunos não consigam, num primeiro momento, compreender bem o espaço como uma sala de aula, assim poderemos observar problemas como o desafio da autoridade do professor com o aluno, tendo em vista que o aluno está um pouco mais próximo de seu professor através do grupo e assim confundir as posições estabelecidas em sala, como dizem ‘o aluno achar que é colega do professor’.”
11. “Como não se limita a um grupo de trabalho específico, viabiliza dispersão e no caso da educação básica, pela falta de maturidade, isso pode ser um problema.”
12. “Nada.”
13. “Se bem definido a função do mesmo só vejo pontos positivos.”
14. “O ponto negativo é quando não se respeita o espaço do outro, mas com um mediador tudo se resolve.”
15. “Possibilidade de perda de foco, devido a simultaneidade das informações e grupos.”

Como costuma realizar as Avaliações quando utiliza o WhatsApp como recurso de ensino-aprendizagem?

15 respostas

1. “Feedback.”
2. “Verificando participações efetivas.”
3. “Não uso.”
4. “Não se aplica”
5. “Verificando a participação e a aprendizagem dos alunos.”
6. “Não utilizo.”
7. “Acho esse ponto difícil, pois peço que um avalie o outro.”
8. “Ainda não fiz isso.”
9. “Nunca utilizei como avaliação, apenas como um ambiente extraclasse de relacionamento.”
10. “Não.”
11. “E-MAIL.”



12. “Não utilizo no processo de avaliação.”
13. “Não tive essa experiência. Só avalio com documentos analógicos.”
14. “Por meio da interação de cada um no grupo.”
15. “Avaliação não. Somente como Ferramenta de suporte em trabalhos colaborativos.”

## Conclusão

Como resultado desta pesquisa, fica evidenciado que o WhatsApp pode ser considerado uma ferramenta de colaboração para fins educacionais, pois permite Comunicação, Coordenação, Memória e Percepção. Potencializando a comunicação síncrona, pois permite que os participantes se comuniquem de forma imediata, seja por texto, áudio ou vídeo, podendo ser utilizado também de forma assíncrona, uma vez que há registro cronológico das conversas e áudios, dando espaço à coordenação, pois um administrador das atividades propostas pode definir as regras e gerenciar os participantes. Há memória de grupo, já que é possível armazenar as conversas, exportar para outras aplicações e armazenar as mensagens em arquivos diversos, como imagens, sons, vídeos e textos. Permite percepção, pois os membros podem acompanhar as datas das postagens e se algo for direcionado diretamente para ele recebendo um aviso de forma que os participantes podem ter ciência como cada membro contribuiu.

Embora seja possível utilizar a ferramenta de forma colaborativa, nem todos os aspectos ficam claros como o gerenciamento do tempo e da informação na utilização da ferramenta, como evitar que os alunos se dispersem em exercícios pedagógicos ou mesmo que habilidades os professores precisam desenvolver para aumentar a performance com a ferramenta. Talvez também por esse motivo a ferramenta seja pouca utilizada para configurar uma massa crítica para avaliação. Alguns pontos negativos foram sinalizados na pesquisa que podem ser resolvidos na criação das regras do grupo e com atuação mais efetiva do administrador, como por exemplo, o uso em horários ou assuntos impróprios, com advertência a quem descumprir as regras, para que haja o cumprimento das regras na avaliação. A ferramenta é muito poderosa, pois permite o backup e acompanhamento das atividades. As informações colhidas com os professores sobre o uso e a experimentação do WhatsApp permitem concluir que a colaboração e o aprendizado colaborativo como recurso de comunicação, coordenação e cooperação são efetivos e relevantes. A tecnologia que os alunos usam no dia-a-dia e levam para sala de aula deve servir como forma de mediação em relação a um conteúdo aplicado.

Se um jovem fica, muitas vezes, horas e horas se comunicando com o outros que não estão no mesmo espaço físico que ele, o professor pode se tornar um

notável mediador no processo, dando foco e sentido pedagógico na utilização do WhatsApp para a geração de conhecimentos e estímulos ao aprendizado, tornando-o acessível em qualquer lugar.

O WhatsApp funcionou como uma extensão da sala de aula agregando valor ao processo de ensino e aprendizagem.

É importante a quebra de paradigmas de sua utilização, para que os estudantes possam se relacionar, aprender, pesquisar e analisar informações adquiridas com os aparelhos que levam para a sala de aula, tornando o processo de ensino e aprendizagem lúdicos.

## Referências

ARAÚJO, Cristina Maria de Souza. O uso das tics no processo educativo: exigência do desenvolvimento profissional docente. 2017. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/8250/CRISTINA%20ARA%C3%A7O.pdf?sequence=1>>. Acesso em 28/06/2018.

FELICIANO, Léia A. dos Santos. **O uso do whatsapp como ferramenta pedagógica.** Disponível em: [http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766\\_ARQUIVO\\_ArtigoAGB.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf)

GOMES, Fabrícia Cristina e SILVA, Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da. Tecnologias e mídias digitais no contexto escolar: uma análise sobre a percepção dos professores. 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20367\\_8499.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20367_8499.pdf)>. Acesso em 28/06/2018.

GUIA GANHE DINHEIRO ESPECIAL - WHATSAPP. São Paulo: On Line Editora, 1ª Edição, setembro de 2017. 96 p.

HENRIQUE, Martileide da Costa, MAIA, Adolpho Pinheiro, FREITAS, Fabiana Martins e MACEDO, Lenilda Cordeiro de. A influência das interações no processo de ensino e aprendizagem. 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA14\\_ID254\\_21082015125520.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID254_21082015125520.pdf)>. Acesso em 02/07/2018.



## O USO DO FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Aparecido da Silva*  
*Elizete Raquel dos Santos*

### 1. INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras designações encontradas para a contemporaneidade, dentre elas “Era digital” (PALFREY & GASSER, 2011), “Era da informação” (DORNELLES e BUJES, 2012), “Era da globalização” (HOBSBAWN, 1995), “Cibercultura” (LÉVY, 2010), Geração Digital (KENSKI, 2009), é notório que a atual sociedade tem sido alcançada por muitas transformações. Este estudo apresenta resultados do uso da rede social Facebook, durante atividades de estágio curricular supervisionado de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Iara Maria Minotto Gomes, situada no município de Juara-MT.

Diante do quadro de evoluções tecnológicas pelas quais a sociedade tem passado, observa-se que a realidade da educação não tem seguido esta métrica de avanços e aos poucos vai se tornando ultrapassada, exceto quando surgem profissionais que estão dispostos a vencer os obstáculos impostos pelo sistema tradicional e se munirem com propostas transdisciplinares, com objetivo de oferecer não somente aulas atrativas, mas possibilidades de facilitar e dinamizar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Com base em teóricos como Lévy (2010), Catão (2014), Diaz (2014), Palfrey & Gasser (2011) e outros, foram planejadas atividades complementares para serem desenvolvidas extraclasse, com os alunos da turma do 9º Ano C, vespertino, da escola supracitada. Utilizou-se da rede social Facebook como uma interface digital para criação de um grupo fechado, onde se publicou materiais e atividades que tinham como foco suprir as necessidades e sanar dúvidas sobre assuntos relacionados aos conteúdos que foram trabalhados naquele dia ou semana.

Costa (2015, p.25) utiliza-se da seguinte argumentação para explicitar que “se a proposta é trocar saberes e vivências com os alunos, o Facebook é o recurso adequado, pois faz parte do cotidiano dos jovens, sendo assim o espaço que o aluno vai utilizar com facilidade”, nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar as vantagens do uso do Facebook como ferramenta pedagógica, ao mesmo tempo em que destaca as formas de utilização que funcionaram e os resultados obtidos com os alunos da turma anteriormente mencionada. Além disso, essa proposta teve como propósito instigar mais docentes a usarem o Facebook como interface digital facilitadora do processo ensino-aprendizagem, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas em abordagens interdisciplinares.

Esta proposta interventiva caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, do tipo descritivo e exploratório, realizado por meio de uma pesquisa de campo, através da qual além de observar os resultados alcançados com a turma, foram ouvidos cinco sujeitos, sendo quatro alunos e a professora da sala.

A organização composicional deste texto abarca, além da introdução e conclusão, três partes. A primeira apresenta as possibilidades de uso do Facebook como ferramenta pedagógica; a segunda dá ênfase aos resultados obtidos com os alunos da sala; a terceira e última parte, ao salientar os resultados que alcançados, objetiva despertar o ânimo de mais professores a fazer uso desta rede social como facilitador no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de possibilitar a seus alunos aprenderem de forma dinâmica, criativa e atraente.

## **2. AS REDES SOCIAIS NA INTERNET: USO DO FACEBOOK NA EDUCAÇÃO**

A própria criação do Facebook já nos arremete para uma visão acadêmica desta rede social, que surgiu no ano de 2004, quando os então universitários Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes o conceberam e criaram nos corredores de Harvard.

Como descrito por Santana (2013), o conceito inicial do grupo seria criar um espaço de relacionamento online, através do qual a experiência social dos colegas da própria universidade pudesse ser compartilhada em tempo real. Publicar fotos de eventos e experimentos, discutir o placar do jogo de beisebol, reunir grupos de estudos com assuntos e objetivos distintos e organizar eventos do campus. O sucesso foi inevitável e no momento de sua abertura ao público contava com 22 mil acessos em apenas duas horas de funcionamento. Essa abertura aconteceu de forma progressiva, tendo como ponto de partida a própria Harvard, em seguida alcançou algumas universidades americanas, chegou até escolas de ensino médio, adentrou às empresas e finalmente se tornou liberado para qualquer pessoa interessada em se registrar.

A faculdade de direito de Harvard, antes de encontrar o ponto de equilíbrio do uso das tecnologias em suas aulas, também encontrou desafios a serem superados, segundo Palfrey & Gasser (2011), no final da década de 90, a faculdade investiu muito dinheiro para renovar e modernizar suas salas de aula antigas e entre as inovações estava a instalação de uma tomada de energia e outra de internet, uma vez que ainda não existiam as redes sem fio, em cada poltrona. Mas ao chegar nas aulas de ensino socrático sobre as regras de direito, os alunos começaram a surfar na web e poucos dias após a inovação, o corpo docente ordenou que as tomadas de acesso à internet fossem todas retiradas.

Mediante a quantidade de materiais de pesquisa de cunho científico sobre o tema, encontrada durante a pesquisa, fica expresso que há uma constante bus-

ca para ser chegar a um ponto de equilíbrio, ou domínio, do uso deste recurso nas práticas de ensino. Camilo (2017, p. 8) utiliza-se da seguinte argumentação:

O uso do Facebook e do WhatsApp nas práticas educacionais não devem ser contempladas como uma substituição dos sistemas de aprendizagem tradicionais, ao invés disso, devem ser vistas como ferramentas alternativas que complementam a experiência educacional fora e dentro da sala de aula.

Diante do exposto, precisamos olhar para as redes sociais, neste caso o Facebook, com um novo olhar, buscando ali um artefato que, se bem usado, será o diferencial no processo ensino-aprendizagem, com base nesta perspectiva, Lorenzo-ni (2016, p. 7) destaca que:

Engana-se quem acredita que redes sociais e ambientes virtuais servem apenas ao entretenimento. Apesar de o celular em sala de aula ser o pesadelo de muitos professores, há, sim, maneiras de incentivar o uso da tecnologia com uma finalidade educacional; para isso, porém, o professor precisa entendê-la. De maneira planejada, contextualizada, mediada e enriquecedora, as ferramentas digitais se tornam aliadas da escola.

Seguindo o pensamento da autora, pode se dizer que é exatamente neste ponto que os muitos recursos disponíveis na plataforma do Facebook, quando dentro de uma proposta sólida, contextualizada com a realidade da escola, pautada em um planejamento de visão híbrida do ensino, utilizando formas atrativas, dinâmicas e que possibilitem maior aprendizagem aos alunos, serão realmente o diferencial.

## **2.1 Redes Sociais Digitais no Processo Ensino-aprendizagem**

Embora a escola seja, na concepção de Lévy (2010, p. 8), “uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno em um uso moderado da impressão”, não se pode ficar alheio a presença maciça de crianças e adolescentes nas redes sociais. Segundo os dados da TIC “Kids Online” Brasil 2016<sup>37</sup>, o Facebook continua sendo a mais utilizada por crianças e adolescentes: em 2016, 75% dos usuários de Internet com idades entre 9 e 17 anos possuíam perfil na plataforma. A pesquisa revela, ainda, que as crianças e os adolescentes mais velhos estão mais presentes em todas as plataformas, sendo que para os mais novos, entre 9 e 10 anos de idade, 42% estão presentes nesta rede social, além disso, os jovens das classes mais altas estão mais presentes em quase todas as plataformas, sendo que 77% estão presentes no Facebook.

Do ponto de vista de Catão (2014), com o Facebook é possível criar grupos fechados que podem ser utilizados pelo professor no sistema educativo, auxili-

---

<sup>37</sup> A pesquisa foi realizada pela CETIC.br. Disponível em: <<http://cetic.br/>>. Acesso em: maio/2019.

ando-o como apoio a conteúdos vistos em sala de aula, ao mesmo tempo em que dinamiza o processo e torna as aulas mais atrativas, pois permitem aos estudantes compartilhar material, comunicar-se entre si e criar um sistema colaborativo de estudos onde o professor exerce função de mediador, em um processo ensino-aprendizagem criado através da comunicação, nele os alunos complementam ideias e argumentos previamente constituídos.

Mas para o professor adentrar a este mundo virtual com seus alunos, ele precisa entender que o relacionamento professor/aluno também se estenderá além dos limites impostos pelo ambiente escolar no mundo real, das paredes de sua sala e dos muros de sua escola, passando a uma maior proximidade e cumplicidade. Sob o mesmo ponto de vista, Diaz (2014, p. 6) corrobora:

A relação entre professor e aluno, também passará por transformações, a aproximação será inevitável, pois os mesmos estarão ligados pelas redes sociais como amigos, e além de compartilharem conteúdos escolares, também compartilharão conteúdos pessoais.

Seguindo esta mesma linha, Sturgeon e Walker (2009) afirmam que os educandos têm mais vontade de se comunicar e se relacionar com seus educadores, quando eles fazem parte de seu ciclo de amizade no Facebook. Levando em conta que a maioria, ou a totalidade, dos alunos estão presentes nas redes sociais e fazem parte desta nova geração, que na concepção de Catão (2014) já nascem e crescem conectada nesse novo mundo virtual e por este motivo tornam a tarefa de educá-las em sala de aula uma função cada vez mais desafiadora. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário a busca de novos meios e diferentes estratégias de ensino que auxiliem a interação dos alunos de forma educativa.

### **2.2 As Redes Sociais na Internet e suas Possibilidades Pedagógicas**

Usar as redes sociais como artefato pedagógico na prática de ensino-aprendizagem vai levar a escola e o professor para dentro de um mundo, onde o aluno convive e nele passa várias horas do seu dia, ali ele não é mero expectador, mas partícipe de uma realidade permeada de descobertas e inovações.

Este raciocínio se complementa com o pensamento de Ferreira, Corrêa e Torres (2012, p. 6) quando afirmam que:

As redes sociais por trazerem ao cenário educativo elementos de subjetividade bem mais que os objetivos inicialmente estabelecidos, requerem dos professores exercício constante, em tempo virtual, de um novo olhar sobre sua prática de sala de aula.

Diante do exposto, o docente precisa estar em constante atualização para não incorrer na possibilidade de apenas oferecer conteúdos virtuais em uma sala que

faz uso do processo tradicional de ensino-aprendizagem, tornando suas aulas descontraídas e desagradáveis.

Uma pesquisa realizada por Sturgeon e Walker (2009) no Tennessee aponta alguns objetivos que podem ser alcançados com o uso do Facebook na escola, dentre eles destacam-se: a) promover a integração e o grau de confiabilidade entre educandos e educadores; b) possibilitar o compartilhamento e ampliação de conhecimento fora da sala de aula e serem plataformas alternativas de comunicação tanto educador-educando, quanto Instituição-educandos.

O professor tem o papel de ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, não há como ele doar ou oferecer este conhecimento, pois cada pessoa é sujeito do seu saber, entretanto o docente é o responsável por organizar espaço, criar atividades e situações que vão possibilitar ao aluno essa construção.

As tecnologias, ou as redes sociais, por si mesmas não representam uma solução para o processo ensino-aprendizagem. Sobre este ponto de vista, Moran (1995, p. 6) afirma:

As tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação.

Se o que precisamos é promover aulas que façam uso de recursos e conteúdos atualizados, atrativos e que fazem parte do real destes alunos, aproveitar as redes sociais como recurso pedagógico é um bom caminho, mas só isto não basta. Para alcançar sucesso nesta proposta, é necessário que ela seja bem planejada, fazendo uso da tecnologia de forma consciente e responsável para que não se torne apenas mais um experimento, mas corresponda a uma troca produtiva entre professor e aluno, que traga como resultado novos saberes e maneiras de ver o mundo de forma reflexiva e consequente. Freire (2011, p. 29) assevera que “Não podemos nos colocar na posição do superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”.

Porto & Santos (2011, p. 407 apud Llorens e Capdeferr 2011) descrevem as principais potencialidades pedagógicas do Facebook para a aprendizagem colaborativa.

Favorece a cultura de comunidade virtual e aprendizagem social. A cultura de comunidade virtual fundamenta-se em valores à volta de um objetivo em comum que gera sentimentos de pertença e de aprendizagem social. Permite abordagens inovadoras da aprendizagem. Possibilita a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências, apoia a aprendizagem ao longo da vida e atualização profissional mediante a colaboração dos pares. Permite a apresentação de conteúdos por meio de materiais “re-



ais”. A informação que se transmite pode vir a ser dos próprios integrantes da rede social. Com vídeos, produtos multimídia, ligações a documentos e artigos de blogs, etc.

O potencial pedagógico do Facebook é amplo, quando o professor e aluno estabelecem uma aprendizagem colaborativa, esta rede social pode oferecer uma gama de aplicativos e recursos que facilitam o processo ensino-aprendizagem.

### 2.3 USO DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma pesquisa realizada por Ferreira, Corrêa e Torres (2012) enfatiza que o Facebook vai além de uma simples rede social e, em um experimento híbrido realizado pelos autores, com finalidades científicas, se portou como um ambiente virtual de aprendizagem:

[...] a rede social Facebook foi muito bem utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem formal, motivando os alunos no processo de aprendizagem, ficou evidente que o sucesso da rede social como um AVA – ambiente virtual de aprendizagem – depende da metodologia proposta pelo professor, de sua mediação e participação com os alunos pela busca do conhecimento, pela troca de ideias, pela colaboração e pelo feedback do professor, há inúmeras possibilidades de resignificação dos saberes. (FERREIRA, CORRÊA E TORRES, 2012, p. 14).

A partir da argumentação dos autores e com base nos dados dispostos nos materiais científicos utilizados como referencial teórico, confrontando-os com a forma com que a educação se dá na prática, deparou-se com a mesma indagação de Diaz (2014, p. 13) quando observa que:

“Se as crianças estão na “web”, conectadas às redes sociais e o que mais fazem quando estão “online” é a pesquisa para realizar a tarefa de casa, porque não utilizar o “Facebook” como aliado no processo de ensino e de aprendizagem?”.

De acordo com a argumentação da autora, usar o Facebook no processo ensino-aprendizagem possibilita que o aluno integre a apropriação de conhecimentos com o seu mundo real, nesta perspectiva Diaz (2014, p. 5) afirma:

[...] podemos pensar a rede social como um espaço de socialização e compartilhamento de informações e saberes, que pode ser dialogado com a escola na perspectiva de conhecer nossos alunos não só no âmbito pessoal, de interesses, mas, compreender também qual a relação dos alunos com essas informações que são, cotidianamente, compartilhadas.

Desta forma, a dialogicidade entre as experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano e os conteúdos ministrados nas práticas docentes do professor, se torna para o estudante, um diferencial nas aulas que adentram a um ambiente em

que ele está presente, é acostumado, possui conhecimentos a serem compartilhados e faz parte de seu campo de interesses. A inserção das redes sociais na prática pedagógica descrita neste estudo foi o diferencial no aprendizado dos alunos.

### **3 MÉTODO, UNIVERSO, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DA PESQUISA**

A escola onde foi realizada esta prática, para atender aproximadamente 780 alunos do ensino fundamental, conta com dezenove salas de aulas, sala de direção, secretaria, laboratório de informática, biblioteca, sala de professores, cozinha, refeitório, coordenação, sala de recursos, laboratório de aprendizagem e sala de reforço. Além deste espaço a ser utilizado, a unidade escolar conta ainda com um ambiente coberto, com palco e sistema de sonorização, onde são realizadas as apresentações dos projetos específicos de cada disciplina, bem como eventos administrativos, cívicos e culturais.

Quando se iniciou o planejamento de aulas que comporiam a prática docente, que se tornou o objeto deste estudo, ainda no processo de conversas informais, com colegas, professores e profissionais da educação, percebeu-se que os argumentos eram mais no sentido de desencorajar a utilizar as redes sociais como ferramenta pedagógica, do que nos instigar a encontrar um meio de aproveitar esse precioso recurso. O interesse pelo tema se deu com base no pensar de Brandão (2003, p. 99):

Porque é sobre o que não se sabe que se abre no trabalho docente o desafio da prática da procura e da pesquisa; a busca solidária, mas em alguns momentos solitária também, de conhecimentos e de descobertas que estendem mais e mais o imaginário e o cotidiano da educação até limites inacabáveis do saber e do ofício da pergunta.

Na unidade escolar onde a pesquisa foi realizada, o uso do aparelho celular pelos estudantes é proibido, desta forma a prática foi planejada para ocorrer de forma extraclasse. O uso do Facebook se deu como complemento aos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula. O ambiente virtual possibilitou alcançar resultados melhores que os obtidos no ambiente físico.

#### **3.1 Método de Pesquisa**

Esta pesquisa se deu de forma qualitativa, um estudo de caso, do tipo descritivo e exploratório, realizado por meio de uma investigação bibliográfica e de campo, através da qual, além de observar os resultados alcançados com a turma, foram ouvidos cinco sujeitos, sendo quatro alunos e a professora da sala.

Optou-se por esta metodologia, com base nas palavras de Minayo (2010, p. 21) quando afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes.

A pesquisa bibliográfica foi embasada em publicações científicas e outros materiais que apontam as vantagens do uso do Facebook em práticas docentes. O estudo de caso se deu por meio de pesquisa de campo, através da qual foram observados vinte e dois alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Juara, MT.

A partir das observações em sala de aula, os materiais e métodos foram adequados e readequados às necessidades demonstradas pelos alunos participantes da pesquisa.

Optou-se por criar um grupo fechado, que foi utilizado como recurso complementar, os alunos não usaram o laboratório de informática da escola, o celular ou qualquer outro equipamento em sala de aula, mas foram inseridos em um grupo fechado que tem as características de uma sala de aula virtual, que funcionou 24 horas por dia, sete dias por semana.

O fato de utilizar apenas a rede social Facebook para atividades, complementares e extraclasse, se deu em virtude de, no papel de estagiários, evitar adotar alguma prática que não estivesse em consonância com o Plano Político Pedagógico e o Planejamento Anual da escola supracitada.

### **3.2 Sujeitos e Universo da Pesquisa Intervencionista**

A pesquisa, composta de observações, intervenções e entrevistas, foi realizada em um período de cinco semanas, totalizando vinte aulas, com alunos do nono ano do ensino fundamental, na faixa etária de 13 e 14 anos. Todos os estudantes possuíam aparelho celular e/ou computador, com acesso a internet e uma conta pessoal no Facebook.

A professora titular da turma acompanhou toda a prática, auxiliou e orientou no planejamento, mas não interferiu durante a realização das atividades que compõe este estudo.

Todos os alunos aceitaram participar do grupo fechado do Facebook que foi criado com a finalidade de desenvolver a prática docente, além dos alunos, foram inseridos a professora titular da sala, a professora de estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa, a equipe de coordenação e de direção da escola.

### **3.3 Procedimentos Didáticos Engendrados no Processo**

Durante o período de monitoria, os estagiários adicionaram os alunos da turma em seu círculo de amigos na rede social, passando a fazer parte do seu dia a

dia, curtindo, comentando fotos e postagens de seus perfis e aos poucos se observou que estas ações se tornaram recíprocas. Este fator favoreceu atuação na fase de regência e o uso do Facebook deixou de ter apenas o papel de descontração para assumir uma postura mais educativa, sem perder o encanto e a graça de ser uma rede social.

Nesta sala virtual foram trabalhados conteúdos paralelos e complementares aos que eram ofertados na sala física. Se a atividade desenvolvida era produção textual e algum aluno apresentava dificuldades com pronomes, assim que a aula terminava acontecia a intervenção on-line. Os estagiários procuravam na internet algum material dinâmico, atrativo e de visual adequado àquela faixa etária, postavam no grupo e começavam a divulgação deste conteúdo, fazendo com que os estudantes que tiveram dificuldade com os pronomes, se interessassem em visualizá-lo.

Com o passar dos dias foram observados três fatores interessantes, o primeiro deles é que se ganhou tempo em sala de aula para trabalhar as atividades e conteúdos principais do planejamento, sem ser necessário parar a aula e trabalhar com a turma toda, em atividades tira dúvidas que apenas um ou dois alunos apresentavam dificuldades. O segundo fator é que a partir deste momento os alunos expunham as dúvidas que tinham sobre conteúdos que nem estavam sendo trabalhados, mas que gostariam de ver o vídeo no grupo para aprender mais. Por último, mal os alunos chegavam em casa, corriam para o grupo para ver se havia algum material novo de língua portuguesa, isso passou a exigir uma dedicação ainda maior da parte dos pesquisadores, para oferecer conteúdos complementares que suprissem as necessidades desta clientela, ávida por aprender.

No decorrer deste experimento, percebeu-se que é necessário o docente conhecer os recursos da rede social Facebook, passar a fazer parte do mundo virtual de seus alunos e levar este relacionamento para a esfera do virtual/real, se quiser ter uma experiência bem-sucedida com o uso desta interface digital, na prática de ensino-aprendizagem.

De acordo com Diaz (2014, p.3) são experimentos como esse que instigam “a pensar no que as redes sociais têm para oferecer a esses novos jovens usuários e em como a escola pode explorar esse recurso como ferramenta pedagógica com seus estudantes.”.

Em conformidade a este pensamento, Catão (2014), chama a atenção para as crescentes mudanças que ocorrem no mundo e que fizeram com que as redes sociais se popularizassem cada vez mais, com isso, os usuários têm passado boa parte do seu tempo navegando, buscando novos meios de comunicação e informação e diferente do ouvinte ou telespectador, o internauta não se contenta em apenas presenciar a cena, ele quer participar. Esta observação se comprovou na prática, tanto do ponto de vista de os alunos interagirem com os conteúdos postados, quanto como se interessarem em ver as fotos das atividades desenvolvidas em sala de aula

publicadas na rede social.

Com o desenvolver da prática passou a ocorrer um maior envolvimento dos alunos em todas as atividades realizadas, pois à medida que participavam das tarefas, eram fotografados trabalhando junto com a turma e apareciam nas postagens do Facebook, deixando de ser mero expectador para assumir o papel de participante do processo ensino-aprendizagem.

#### 4 Apresentação dos Resultados e Análise

O uso do Facebook como ferramenta pedagógica possibilitou abordar os mesmos conteúdos trabalhados no processo tradicional, mas com uma investida mais atrativa, dinâmica e facilitadora. Na concepção de Diaz (2014, p.4) essa rede social “possibilita a interatividade a partir da integração de vários recursos midiáticos: imagem, vídeo, áudio, texto e hipertexto [...] as informações e o conhecimento já não são mais estáticos. São dinâmicos.”, ou seja, o professor pode fazer de tudo isso, um laboratório de experimentos em tempo real, pois sabendo que os alunos são sujeitos diferentes, com formas de aprendizados distintos, pode ocorrer de determinado recurso funcionar para um e não funcionar para outro.

Se para o aluno é facilitador, para o professor é um pouco mais complicado, pois se faz necessária uma dedicação quase que em tempo integral com a finalidade de atender a demanda criada por esta nova ferramenta, que não pode ser estática, mas precisa acompanhar as solicitações da clientela atendida.

Neste estudo experimento, optou-se por não criar conteúdos, mas aproveitar aqueles que já estavam publicados em sites de boas referências e portais de vídeos como o YouTube. Nestes canais encontrou-se vídeos e fotos para trabalhar todos os conteúdos trabalhados, não apenas em um formato ou tipo de abordagem, mas tantos quantos foram necessários para as intervenções requeridas no aprendizado dos alunos.

Ao ser indagado sobre as vantagens do uso do Facebook durante as atividades do estágio curricular supervisionado de Língua Portuguesa, o Aluno 1 explicou:

“Nunca consegui entender o que é preposição, até aprendia durante a aula, mas quando precisava novamente já tinha esquecido. Cheguei em casa e vi o vídeo Baile das Preposições que o professor tinha acabado de postar, cliquei pra assistir e gostei porque era um funk, comecei ouvir e gostei mais ainda, aí comecei a cantar junto, agora quando falar de preposições, é só cantar a música que vou lembrar tudo.” (Aluno 01)

O caso das preposições em específico chamou a atenção, pois em uma atividade sobre o tema percebeu-se que vários alunos tinham dificuldades, os estagiários postaram no grupo o primeiro vídeo, uma paródia da canção “pirulito que Bate-Bate”, após algumas horas perceberam que fora pouco acessado, então optaram

por postar um segundo vídeo, uma versão da música funk “baile de favela” do MC João e após divulgar, notaram que a quantidade de acessos alcançou o número total de alunos da sala. Na próxima aula ao revisar a atividade, alguns alunos cantavam o funk para recordar as preposições.

Os alunos que não se envolveram nas primeiras atividades, tiveram seu interesse despertado ao ver as postagens no grupo do Facebook. O aluno 2 explicou que na primeira aula não apareceu em nenhuma das fotos postadas, mas para “ficar bem” com os colegas, se dedicou mais e participou intensamente das atividades seguintes:

Na primeira aula eu fiquei no meu lugar e por isso não apareci nas fotos, durante a semana todo mundo comentava sobre as fotos que o professor tirou, mas não tinha nada para falar de mim. Na outra aula eu já fui ajudar a pendurar os livros no suporte, fiz todas as atividades e saí nas fotos, queria chegar em casa logo e mostrar pra minha mãe, pra ela ver que sou um aluno estudioso. (Aluno 02)

A interação nos grupos também possibilitou perceber um fator que não estava dentro do previsto, à medida que o tempo passava observou-se que além de melhorar a participação dos alunos nas atividades, não ocorreram mais problemas com conversas paralelas e indisciplinas, pois sua atenção estava voltada para as tarefas principais do plano de aula. Este fator é bem explicado nas palavras do aluno 03:

A gente ficava conversando uns com os outros no grupo o tempo todo, falando de coisas da escola e da gente mesmo, fizemos amizades com os alunos que a gente nem conversava direito na escola e aí quando chegava na sala de aula, já não tinha mais o que conversar [...] eu acho que por isso aprendi mais coisas nas aulas de português. (Aluno 03).

Com o maior envolvimento dos alunos, menos conversas paralelas e mais atenção nas aulas, ficou fácil desenvolver as atividades propostas no plano, percebeu-se que houve um maior engajamento dos alunos e isso refletiu no aprendizado, conforme apresentado na atividade avaliativa efetuada na conclusão do estágio curricular supervisionado.

Ao ouvir o aluno 04, observa-se que além dos conteúdos programáticos trabalhados na sala de aula, outros valores da relação pessoal também contribuíram para o êxito do experimento:

“A gente nunca espera abrir o Facebook e receber uma solicitação de amizade de um professor, quando aceitei achei meio estranho, mas os professores curtiam minhas fotos, comentavam minhas postagens, brincavam comigo no Facebook e isso mudou a forma que eu via eles na sala de aula, passei a ver eles como amigos e isso ajudou a aprender mais. Agora preciso cuidar pra não escrever muito errado no Facebook, porque meus professores de português vão ler o que eu posto.” (ALUNO 04)

O pensamento deste aluno se assemelha com a argumentação de Diaz (2014, p.13) quando destaca que “a aproximação e o estreitamento de laços entre professores e alunos a partir de uma rede social pessoal, esbarra no processo individual e de privacidade de ambos”, mas, uma vez vencido este obstáculo, pode se chegar a resultados inimagináveis no processo tradicional de ensino-aprendizagem.

As vantagens do uso destes recursos tecnológicos durante o período desta pesquisa apresentou resultados que foram comprovados pela professora titular da sala, não somente na aproximação e envolvimento, mas na consolidação do aprendizado:

Pelo que eu percebi, depois que assumi a sala após o estágio, os alunos aprenderam muito a questão do cordel, eles consolidaram a aprendizagem e pelos relatos deles, o fato do Facebook, do whatsapp, e principalmente dos professores manterem uma conversa posterior a sala de aula também ajudou muito no aprendizado. Isso faz com que a gente que está na sala de aula há tanto tempo e que às vezes não se liga para essas questões do uso da tecnologia, que ela ajuda muito, porque não é só a sala de aula que vai ensinar o aluno, ele precisa ter um contato maior e quando ele tem esse contato com o professor, esse aprendizado se consolida, acaba ficando mais amplo, mais interessante e o aluno se envolve mais. (Professora)

Além de destacar o ganho do ponto de vista aprendizado do aluno, a professora ainda apontou que a prática com a tecnologia desenvolvida em sua sala, através da dupla de estagiários, remete os docentes a uma reflexão sobre métodos e técnicas utilizados na prática da docência:

Valeu muito a pena, é um fator de aprendizado para todos os professores, é um instrumento de trabalho que não está sendo utilizado pelos professores mais antigos, que não tem tanto contato com a tecnologia, mas que vale a pena tentar sim! (Professora)

Mediante os depoimentos de alunos e professora, percebe-se que foi dado o primeiro passo em uma caminhada que se mostra promissora, que demanda tempo de planejamento e pesquisa, requer dedicação e empenho, mas em compensação apresenta resultados que fazem valer a pena investir no uso destes recursos como ferramentas pedagógicas.

### **5 Considerações Finais**

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou-nos uma análise de como o Facebook pode ser útil para melhorar o aprendizado dos alunos nos dias atuais, uma rede social que foi desenvolvida dentro de uma faculdade, pensando no dia a dia e atividades corriqueiras dos acadêmicos, que se aperfeiçoou com o decorrer do tempo, até chegar aos moldes atuais. A prática aqui descrita é considerada

exitosa, uma vez que alcançou os objetivos e superou expectativas dos envolvidos, apresentando uma ferramenta possibilita oferecer aulas atuais, dinâmicas, atrativas e que alcancem os objetivos de aprendizagem propostos, com mais agilidade e praticidade.

Analisando todos os resultados que alcançados com o uso do Facebook como ferramenta pedagógica, os depoimentos dos alunos, da professora e todo emaranhado de materiais de cunho científico utilizados no embasamento teórico, concluímos que, assim como se obteve resultados positivos no experimento aqui descrito, mesmo usando o Facebook como recurso complementar. Conclui-se que é possível desenvolver um planejamento eficaz para utilizar esta rede social tanto em sala de aula, como de forma auxiliar, com o intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Mesmo diante de alegações e indagações como: “a escola não permite usar o celular na sala de aula”, “O laboratório da escola não funciona”, “é proibido usar o celular na sala de aula” e “como controlar os alunos para não se perderem em outros conteúdos?”, foi planejada uma prática que driblou todas estas dificuldades e possibilitou ocupar o tempo que os alunos utilizam para navegar na internet ou redes sociais e nele continuar oferecendo conteúdos programáticos da disciplina de língua portuguesa, de uma forma que os estudantes encararam mais como um “passatempo” do que uma atividade escolar.

Diante do exposto, concluímos que os resultados alcançados na prática de ensino-aprendizagem nos dias atuais, podem ser melhorados com o uso de recursos tecnológicos, como é o caso do Facebook, que faz parte do dia a dia dos alunos, que eles dominam e ali passam grande parte de seu tempo, sendo-lhes um território conhecido e conquistado.



#### 4. REFERÊNCIAS

- CAMILO, C. M. A Utilização Do Facebook e do whatsapp como ferramentas alternativas do ensino-aprendizagem. UFSM. Revista Redin. v. 6 Nº 1. Outubro, 2017.
- CATÃO, S. N. Facebook como recurso didático: Ferramenta pedagógica utilizada no ensino de química. UEPB. Campina Grande – PB. 2014. 35p.
- COSTA, U. B. O Facebook como ferramenta pedagógica nas aulas de língua inglesa. UFRS. Porto Alegre, RS. 2015
- DIAZ, M. D. C. C. Facebook: Uma ferramenta pedagógica? Explorando as possibilidades educacionais da rede Social. CECIERJ. 2014. 13p.
- FERREIRA, J. L.; CORRÊA, B. R. P. G.; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. 2012. Disponível em: < <https://bit.ly/2ZLzYUx>>. Acesso em: 03 de jun. 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- LÉVY, P. Cibercultura. – São Paulo: Ed. 34, 2010.
- LORENZONI, M. Boas práticas: As ferramentas digitais mais populares em sala de aula. Geekie. SÃO PAULO-SP. 2016. 39 p.
- MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade – 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MORAN, J. M. Novas tecnologias e ore-encantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro. 1995
- PALFREY, J.; GASSER, U. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PORTO, C., & SANTOS, E. orgs. Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 22 de mai. de 2019
- SANTANA, A. L.; História do Facebook. Infoescola. Disponível em: <<https://bit.ly/31MYjel>> Acesso em: 06 jun. de 2019.
- STURGEON, C.; WALKER, C. Faculty on Facebook: Confirm or Deny? 14th Annual Instructional Technology Conference. Tennessee. 2009.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

### **Aladir Ferreira da Silva Júnior**

Doutor em Engenharia Eletrônica e Computação pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Docente do Instituto Federal de Goiás em Jataí. Atua na docência no ensino superior e pesquisa sobre tecnologias aplicadas à educação no grupo NINE (<http://www.nine.inf.br>).

### **Aline Maria de Oliveira**

Psicopedagoga, graduada em Letras, pós-graduada em RH, mestranda em Novas Tec. Dig. na Educação;

### **Alison Rener Araujo Dantas**

Professora Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos (UFPB), João Pessoa – PB.

### **Antonio Henrique França Costa**

Pedagogo; Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia – PPG-CSPA/UEMA; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Sociologia das Interpretações do Maranhão: Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento sustentável e políticas étnicas; Especializando do Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar/UFMA. E-Mail: [henriquenegrolindo@yahoo.com.br](mailto:henriquenegrolindo@yahoo.com.br)

### **Aparecido da Silva**

Graduado em Letras, Inglês/Português pela UNEMAT, pós-graduando em Tecnologias e Educação a Distância pela FESL. Juara-MT/Brasil.  
E-mail de contato: [aparecido.silva@unemat.br](mailto:aparecido.silva@unemat.br)

### **Caroline Mendes Cabral**

Especialista em Docência pelo Instituto de Ensino Franciscano /IESFMA; Graduada em Administração Pública pela Universidade Estadual do MA / UEMA. Professora da Micro-lins nas Unidades Centro e João Paulo /São Luís. E-mail: [carol.cabral@yahoo.com.br](mailto:carol.cabral@yahoo.com.br).

### **Edna Tereza Barbosa**

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – FAR.

**Elizete Raquel dos Santos**

Graduado em Letras, Inglês/Português pela UNEMAT, pós-graduando em Psicopedagogia pela FESL. Juara-MT/Brasil. elisetsantos@hotmail.com

**Érica Carvalho De Barros Azevedo**

Prefeitura Municipal de Mesquita, Profa, Ed. Especial. E-mail: ericacarvalhob@yahoo.com.br

**Esllen Carla Ferreira de Araújo Vasconcelos**

Discente do curso de Odontologia das Faculdades Nova Esperança (FACENE), João Pessoa – PB;

**Fabiano Machado de Araújo**

Publicitário graduado em pós-graduado em Marketing e mestrando em Novas Tec. Dig na Educação;

**Fernanda Alves Ribeiro**

Bióloga, especialista em Análises Clínicas, mestre em Botânica e professora de Ciências da EM Nossa Escola;

**Filipe Pereira da Silva Dias**

Professora Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos (UFPB), João Pessoa – PB.

**Flávio de Carvalho Sanches e Silva**

Acadêmico de Licenciatura em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: [sanchesflaviosilva@gmail.com](mailto:sanchesflaviosilva@gmail.com)

**Hilton Israel**

Docente em Análises de Sistema, graduado e pós-graduado em Tec. da Informação e mestrando em Novas Tec. Dig na Educação.

**Jaceline Maria de Negreiros Lima**

Bióloga, Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais, doutora em Microbiologia Aplicada e professora de Ciências da EM Nossa Escola.

**Jacilanes Silva de Sousa Lima**

Formada em Pedagogia. Professora da escola descrita.

**Kátia Suelma Clóves Bezerra**

Formada em Pedagogia. Professora da escola descrita.

**Kleber Inacio da Silva**

Graduou-se em Licenciatura plena na disciplina de História na Universidade Estadual de Goiás, 2018. Participou do programa de iniciação científica, executou monitoria e atual no Centro de Memórias de Goiás (Morrinhos).

**Láisse Lemos Silva**

Mestra em Sociologia, pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva do IFG- Câmpus Jataí. Pesquisadora no Núcleo Estudos e Pesquisa em Meio Ambiente (NEPEMA). E-mail: [laisselemos@hotmail.com](mailto:laisselemos@hotmail.com).

**Leizer Fernandes Moraes**

Doutorando em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. Membro pesquisador do grupo de pesquisa em Informática na Educação – NINE.

**Lucélia Perrut da Silva**

Prefeitura Municipal de Mesquita, Profa. Ed. Especial, e-mail: [luceliaperrut@hotmail.com](mailto:luceliaperrut@hotmail.com)

**Ludmila Bianca Schulz de Souza**

Ludmila Schulz é Pedagoga e Mestre em Avaliação. Possui especialização em Administração e Supervisão Escolar e em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD (UFF/LANTE). É Professora Universitária e Coordenadora acadêmica de Cursos de Graduação em Educação.

**Luimar Correia Vieira**

Especialista em Docência pelo Instituto de Ensino Franciscano /IESFMA; Graduado em História na Universidade Federal do MA/ UFMA. Professor na Escola Municipal Dário da Silva. E-mail: [luimarvieira@hotmail.com](mailto:luimarvieira@hotmail.com).

**Luzia Sandra Moura Moreira**

Docente das Faculdades Nova Esperança (FACENE), João Pessoa – PB.

**Marco Antonio Serra Viegas**

Prefeitura Municipal de Mesquita, Pedagogo, Pós-Graduação em Educação Especial, e-mail: [srmarcoviegas@gmail.com](mailto:srmarcoviegas@gmail.com)

**Maria Aparecida Rodrigues de Souza**

Doutoranda em Educação, Universidade de Santiago de Compostela. Bibliotecária-documentalista do IFG, Câmpus Inhumas. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar (NEPEInter) e Núcleo de Pesquisa em Leitura GPEL. E-mail: maria.souza@ifg.edu.br.

**Maria Francisca de Assis Silva**

Licenciada em Letras e gestora da EM Nossa Escola;

**Marina Mendonça Santos Nunes**

Prefeitura Municipal de Mesquita, Orientadora Educacional, e-mail: [nunes.marina2014@bol.com.br](mailto:nunes.marina2014@bol.com.br).

**Marina Tavares Costa Nóbrega**

Docente das Faculdades Nova Esperança (FACENE), João Pessoa – PB.

**Mirian de Oliveira Azevêdo**

Formada em Pedagogia. Professora da escola descrita.

**Paula Benvindo Ferreira**

Professor Doutor em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos (UFPB), João Pessoa – PB.

**Rita Rodrigues de Souza**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Atua no Ensino Médio Técnico Integrado Integral nas disciplinas de língua espanhola, introdução à pesquisa e inovação. Pesquisadora no grupo de pesquisa NINE.

**Roseane Silva Araújo Ribeiro**

Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Libras, Tradução e Interpretação e Educação Especial, Pedagoga, Professora Intérprete de Libras pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Acadêmica de Licenciatura em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: roseaneribeiro\_23@hotmail.com

**Samara Rayana Alves Nonato de Lima**

Discente do curso de Odontologia das Faculdades Nova Esperança (FACENE), João Pessoa – PB;

**Silvia Tenório de Oliveira**

Pedagoga e supervisora da EM Nossa Escola;

**Suellen Kellen Pires Marques Marinho**

Pedagoga. Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão escolar. Orientadora do trabalho de Conclusão do TCC.

**Teresa Cristina P. Gomes Silva**

Especialista em Docência pelo Instituto de Ensino Franciscano /IESFMA; Graduada em Recursos Humanos na Universidade do Grande ABC- SP. Professora no Colégio Literato. E-mail: [criissgoomes@hotmail.com](mailto:criissgoomes@hotmail.com).

**Victor Hugo de Oliveira Henrique**

Graduado em Ciências Biológicas (UFMT), em Pedagogia (UNICERRA), em Química (FCE), em Física (FATEC), Mestre em Educação (UNESP) e Doutorando em Ciências Ambientais (UNEMAT) – [hugo31\\_oh@hotmail.com](mailto:hugo31_oh@hotmail.com)

**Waldérick de Oliveira Mendes Alencar**

Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Bacharel em Direito pela Universidade Ceuma (UniCeuma), Acadêmico de Licenciatura em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Acadêmico de Licenciatura Plena em Formação Pedagógica pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Professor na Faculdade Pitágoras de São Luís, Tradutor e Intérprete de Libras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: [walderickdeoliveira@hotmail.com](mailto:walderickdeoliveira@hotmail.com)



## ÍNDICE REMISSIVO

- assédio.....12  
brincar.....17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26,  
27, 28, 29, 31  
criança.....16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 58, 61,  
62, 64, 65, 66, 74, 142, 143, 144,  
151, 152, 154, 189, 257, 282, 283,  
285, 287, 288, 290, 292, 361, 363,  
364, 367, 368, 369, 370, 399, 400,  
409  
direito.....9, 36, 48, 49, 50, 51, 73, 75,  
108, 111, 135, 163, 239, 264, 266,  
268, 274, 302, 320, 333, 374, 376,  
379, 380, 381, 382, 383, 384, 385,  
387, 388, 389, 391, 397, 425  
ensinar.....38, 40, 50, 76, 77, 85, 86, 87,  
164, 165, 166, 192, 209, 278, 309,  
313, 342, 349, 365, 369, 370, 371,  
397, 404  
ensino.....29, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41,  
42, 43, 48, 50, 51, 52, 53, 68, 71, 73,  
74, 78, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90,  
91, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102,  
103, 117, 118, 120, 121, 133, 135,  
136, 141, 142, 146, 153, 155, 157,  
158, 159, 160, 161, 162, 163,  
164, 165, 166, 167, 168, 171, 172,  
173, 174, 176, 178, 179, 180, 181,  
188, 194, 196, 197, 198, 199, 200,  
202, 204, 206, 208, 210, 211, 212,  
213, 214, 232, 235, 236, 237, 247,  
248, 249, 250, 251, 252, 253, 254,  
255, 262, 263, 264, 265, 266, 267,  
268, 269, 270, 271, 277, 278, 279,  
281, 282, 283, 294, 300, 303, 304,  
307, 308, 314, 315, 316, 317, 318,  
319, 321, 322, 326, 328, 329, 331,  
333, 334, 335, 338, 341, 342, 343,  
344, 346, 349, 351, 352, 357, 359,  
369, 402, 405, 406, 412, 417, 423,  
425, 426  
escola21, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78,  
79, 80, 86, 103, 126, 128, 129, 132,  
133, 134, 135, 136, 139, 140, 144,  
152, 153, 154, 173, 175, 179, 180,  
182, 186, 187, 188, 189, 192, 195,  
198, 210, 213, 215, 218, 219, 220,  
225, 253, 255, 256, 257, 263, 264,  
267, 268, 281, 282, 299, 302, 303,  
305, 308, 310, 311, 312, 317, 318,  
319, 321, 322, 325, 326, 327, 329,  
330, 331, 332, 333, 336, 338, 342,  
347, 348, 349, 359, 361, 363, 364,  
365, 371, 376, 382, 385, 386, 387,  
388, 389, 390, 391, 392, 394, 417,  
418, 423, 427  
Estado..... 46, 47, 50, 68, 71, 105, 106,  
107, 110, 111, 112, 113, 115, 122,  
254, 255, 270, 319, 326, 328, 333,  
373, 374, 375, 380, 381, 382, 383,  
387, 391, 394, 397, 421, 422, 423,  
424, 425, 427, 430, 432  
estudantes33, 118, 140, 161, 181, 183,  
192, 218, 219, 220, 221, 225, 226,  
227, 228, 229, 231, 235, 247, 248,  
264, 326, 342, 345, 375, 376, 382,  
384, 385, 399, 401, 406, 408, 411  
ética...2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 131,  
136, 165, 201, 269, 315, 316, 317,  
323, 324, 325, 327, 328, 331, 333,  
334, 335, 336, 337, 341, 370, 419,  
424  
famílias..... 144, 257, 258, 329, 384



## Educação Brasil

- finalidades 75, 109, 148, 164, 266, 331  
Freire 78, 130, 131, 133, 135, 158, 159,  
168, 236, 277, 308, 313, 331, 365,  
370, 381, 392, 397  
Hall ..... 154, 272, 274  
histórias.. 16, 44, 45, 52, 53, 55, 57, 59,  
62, 66, 67, 385, 389, 407  
histórica ..... 18, 47, 132, 133, 169, 258,  
423  
linguagem.. 20, 22, 23, 25, 51, 89, 144,  
145, 161, 200, 282, 301, 308, 344,  
346  
livres ..... 25, 106, 180, 272, 273, 330  
Meio Ambiente..... 341, 417, 418, 419,  
420, 424, 426, 427, 428, 429, 430  
natureza ... 4, 16, 18, 19, 21, 48, 55, 59,  
60, 63, 85, 122, 125, 134, 187, 188,  
366, 375, 392, 403, 415, 416, 417,  
420, 430, 432  
pedagógica... 25, 29, 55, 65, 75, 86, 87,  
88, 100, 120, 128, 140, 153, 165,  
168, 202, 209, 210, 263, 266, 299,  
304, 307, 308, 310, 317, 322, 325,  
326, 329, 390, 391, 400, 420, 428  
professora 28, 29, 37, 40, 78, 79, 85, 87,  
88, 90, 104, 142, 146, 158, 235, 236,  
237, 238, 247, 277, 278, 301, 303,  
304, 309, 310, 311, 344, 351, 357,  
360, 361, 362, 363, 364, 365, 366,  
368, 369, 370, 371, 374, 388, 389,  
394, 395, 404, 405, 406, 408, 412  
projeto .... 52, 54, 69, 84, 85, 88, 91, 92,  
96, 99, 100, 103, 178, 181, 196, 197,  
198, 200, 213, 215, 230, 253, 257,  
260, 261, 266, 267, 281, 283, 284,  
285, 287, 293, 294, 299, 302, 312,  
321, 332, 338, 351, 369, 377, 392,  
393, 421, 422, 423  
psicopedagogo .. 15, 16, 22, 23, 24, 25,  
26, 28, 29, 30, 53  
público..... 16, 29, 35, 38, 39, 47, 52, 54,  
55, 62, 66, 76, 105, 107, 112, 179,  
184, 187, 188, 189, 201, 206, 281,  
300, 305, 307, 312, 315, 316, 320,  
321, 322, 324, 326, 327, 329, 330,  
332, 333, 335, 338, 377, 421  
realidade.. 18, 19, 20, 21, 25, 59, 66, 84,  
88, 93, 126, 130, 132, 133, 134, 135,  
165, 189, 192, 196, 198, 213, 261,  
262, 265, 266, 267, 299, 306, 311,  
343, 365, 368, 380, 393, 412, 417  
tecnologia..... 129, 131, 132, 133, 135,  
139, 141, 151, 155, 165, 179, 199,  
209, 211, 213, 283, 284, 294, 341,  
404, 409, 414  
Vida..... 397, 427

**Editora Livrologia**  
www.livrologia.com.br

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Título                   | Educação Brasil – Volume V  |
| Autor/Organizador        | Ivo Dickmann  |
| Coleção                  | Educação Brasil   |
| Assistente Editorial     | Ivanio Dickmann   |
| Assistente Comercial     | Julie Luiza Carboni   |
| Bibliotecária            | Karina Ramos  |
| Projeto Gráfico          | Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann   |
| Capa                     | Ivanio Dickmann   |
| Diagramação              | Ana Laura Baldo   |
| Preparação dos Originais | Ivo Dickmann  |
| Revisão                  | Ivo Dickmann  |
| Formato                  | 16 cm x 23 cm   |
| Tipologia                | Minion, entre 8 e 10 pontos   |
| Papel                    | Capa: Supremo 280 g/m <sup>2</sup><br>Miolo: Pólen Soft 80 g/m <sup>2</sup> |
| Número de Páginas        | 362   |
| Publicação               | 2019  |
| Impressão e Acabamento   | META – Cotia - SP   |

---

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,  
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)

---

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM  
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA MAIS  
PERTO DE VOCÊ  
[www.livrologia.com.br](http://www.livrologia.com.br)

Trabalhos de Conclusão de Curso  
Dissertações de Mestrado  
Teses de Doutorado  
Grupos de Estudo e Pesquisa  
Coletâneas de Artigos  
Poesias e Biografias

**EDITORA LIVROLOGIA**  
Rua Vicente Cunha, 299  
Bairro Palmital - Chapecó-SC  
CEP: 89.815-405  
(49) 98802-4703  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que sintetizam suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras.

Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas.

É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Boa Leitura!

**Ivo Dickmann e Ivano Dickmann**



WWW.  
**LIVROLOGIA**  
.COM.BR

