



# **EDUCAÇÃO BRASIL**

**VOLUME II**

**IVO DICKMANN  
IVANIO DICKMANN  
[ ORGANIZADORES ]**

## EDUCAÇÃO BRASIL - VOLUME II





Ivo Dickmann  
Ivanio Dickmann  
(organizadores)

**EDUCAÇÃO BRASIL – VOLUME II**

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 2 / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann (organizadores).  
v.2 - Chapecó: Livrologia, 2019. (Coleção Educação Brasil; 02).

ISBN: 978-65-80329-04-5

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 carácter 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 ... 13*

### **A VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR**

*Camila Brenda de Jesus Santos, Hildemara de Jesus Santos ... 15*

### **OLP E OBMEP - O QUE VAI ALÉM DA DIVERSIDADE NAS OLIMPÍADAS DE CONHECIMENTO APLICADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS?**

*Denise Santiago Feitoza ... 25*

### **O DISCURSO PEDAGÓGICO NO PARECER DESCRITIVO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA.**

*Denise Santiago Feitoza ... 37*

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO**

*Edson Gonçalves da Silva, Vera Lúcia da Silva, Patrick Rodrigues Fleury Cabral ... 45*

### **IMPLICAÇÕES PARA O ESTÍMULO E FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

*Eloise A. dos Santos, Jace M. Costa, Éllen L. M. Ribeiro, Yara de O. Marcomini ... 57*

### **AULAS EXPERIMENTAIS PARA O ENSINO DA FÍSICA: UM BREVE ESTUDO SOBRE GERADORES ELÉTRICOS**

*Maycon Odailson dos Santos da Fonseca, Patrick Rodrigues Fleury Cabral ... 73*

### **O PAPEL DO PEDAGOGO NO PROCESSO EDUCAÇÃO E SAÚDE NO AMBIENTE HOSPITALAR**

*Patrick Rodrigues Fleury Cabral, Silvania da Silva Bispo ... 85*

**ANÁLISE DE ILUSTRAÇÕES EM MATERIAIS ESCOLARES:  
POTENCIALIDADES QUALITATIVAS PARA O ENSINO DA  
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Juliana dos Reis Domingues, Victor dos Santos Moraes ... 95*

**COMUNICAÇÃO EM EVENTOS A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO  
PARA O AGENDAMENTO DE EVENTOS EM POLO EFETIVO DA UAB**

*Alan Marcelo Marchioro, Taciana Marchioro ... 111*

**UM ESTUDO DA ÉTICA ATRAVÉS DA ESCOLA BRASILEIRA**

*Robson Ari da Costa ... 131*

**O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

*Nathalia Martins, Francielle Pereira Nascimento Merett*

*Geuciane Felipe Guerim Fernandes, Sandra Aparecida Pires Franco ... 143*

**BEBÊS E CRIANÇAS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE: COMO  
GARANTIR UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

*Kelly Cris Cavalli, Elaine Oliveira ... 155*

**CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Kamila Cristiane Vaz, Leandra Felicia Martins ... 171*

**A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO TUTOR PARA O ESTUDANTE DA  
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

*Guilherme Natan Paiano dos Santos ... 193*

**A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE**

*Ezaine Aparecida Sopzachi ... 213*

**(DES)CONSTRUINDO O CONCEITO DE LITERATURA**

*Denise Dias de Carvalho Sousa, Adailce Celestina de Deus ... 229*

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ADOLESCENTES E JOVENS  
ENVOLVENDO COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

*Danielle Scheffelmeier Mei ... 247*

**CORPOREIDADE, RESILIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA  
A FORMAÇÃO DOCENTE**

*Rebeca de Freitas Ivanicska, Daniela Fantoni de Lima Alexandrin,  
Cíntia Lúcia de Lima ... 257*

**SEXUALIDADE INFANTIL E AMBIENTE ESCOLAR:  
APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS**

*Rafaela Vieira Ferreira, Daniela Fantoni de Lima Alexandrino,  
Cíntia Lúcia de Lima ... 281*

**EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ANDRAGOGIA NO AMBIENTE CORPORATIVO**

*Jonathan Almeida da Rocha ... 305*

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Andréa Luiza Schwanke Borges Ribas, Daniela Gureski Rodrigues ... 317*

**ASSUNTO: PROVOCAÇÕES EM EDUCAÇÃO PESQUISA, INSTRUMENTO  
DIDÁTICO PARA O ENSINO: PANACEIA OU VENENO?**

*José Anselmo Nunes Brasil ... 333*

**EDUCAÇÃO CONVENCIONAL:**

**A INQUIETUDE DOCENTE ACERCA DA APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Izabel Cristina Santos ... 353*

**EDUCAÇÃO CONVENCIONAL:**

**DOCÊNCIA REFLEXIVA NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS,  
CONSTRUÇÃO DE VALORES HUMANOS E A NOVA VISÃO DOS SABERES,  
ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

*Luila de Paula e Lima ... 363*

**QUÍMICA: UM RELATO SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO E A  
INTERDISCIPLINARIDADE DAS QUESTÕES DE QUÍMICA DO ENEM**

*Karine G. Matos, Sandra Rodrigues Silva  
Daniella Pereira Lima, Ana Paula Lopes de Souza Bezerra ... 383*



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS DOS ANIMAIS: RECONHECIMENTO, PRESERVAÇÃO E VIOLAÇÃO. A MÍDIA E A JUSTIÇA NO CONTEXTO DA BANALIZAÇÃO DA REALIDADE E O INCENTIVO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO FERRAMENTA DE CONCRETIZAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DE PROCLAMAÇÃO E GARANTIA DESTES DIREITOS**

*Cláudia Maria Meireles Toledo ... 395*

**ADMINISTRANDO CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR**

*Ana Maria Schimanski ... 411*

**UM BREVE HISTÓRICO DA TECNOLOGIA, OS SISTEMAS MULTIMÍDIAS, SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Eliene Moreira Gomes, Elizete Maciel Milhomem Fin*

*Rosa Lucia Gomes Braga, Maria Aparecida da Silva ... 421*

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO SURDO: ALGUÉM OUVIU?**

*Sandra Mara Alves Siqueira ... 429*

**SOBRE OS AUTORES E AUTORAS ... 439**

**ÍNDICE REMISSIVO ... 447**

## 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 Ivania Dickmann**

*Organizadores*

## A VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

*Camila Brenda de Jesus Santos*

*Hildemara de Jesus Santos*

### **Introdução**

A prática da tolerância pode ser bastante facilitada mediante o conhecimento de alternativas para enfrentar o conflito, desenvolvendo a capacidade para solucioná-lo de maneira não violenta, construtiva e justa. A escola como um todo deve colocar objetivos pedagógicos para enfrentar o conflito. Para tal, os professores podem pôr em prática algumas das estratégias, tais como, ações educativas que envolvam escola e comunidade, que não são únicas e não esgotam de modo algum as possibilidades de cada unidade escolar.

Desde as primeiras interações da criança com o contexto no qual se desenvolve aspectos relacionados à reciprocidade, vinculação e estabilidade influenciam diretamente a qualidade da sua adaptação. Fora do contexto familiar, o contato da criança com seu grupo de iguais, como na escola, proporciona oportunidades de cooperação interpessoal, negociação e trocas, que são essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento de interações saudáveis. agressão é uma das emoções humanas mais importantes, pois tem influência direta sobre o desenvolvimento pessoal e a vida em grupo.

Crianças enfrentam mudanças de papel ou transições ecológicas entre os contextos nos quais se desenvolvem. Estes processos podem revelar vulnerabilidade e desajustamento de uma pessoa diante de situações naturais ao ciclo vital (nascimento de um irmão, entrada na escola, por ex.), mas que tendem a desacatar a criança. A agressão, que pode emergir nestas ocasiões, tem a função de comunicação e está relacionada à adaptação. A prática da tolerância pode ser bastante facilitada mediante o conhecimento de alternativas para enfrentar o conflito, desenvolvendo a capacidade para solucioná-lo de maneira não violenta, construtiva e justa. A escola como um todo deve colocar objetivos pedagógicos para enfrentar o conflito. No meio social o indivíduo se relaciona com o outro. Através desse relacionamento social ele demonstra vários tipos de comportamento, sendo: Físicos, gestuais e verbais, causando agressividade, incompreensão, ressentimento e outros. Resolve-se então por meio deste trabalho refletir sobre a violência no âmbito escolar, buscando ressaltar a importância de trabalhar esse tema, pois é na faixa etária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que pode-se conscientizar e até mesmo educar para uma melhor convivência com seus semelhantes.

## A violência nas escolas

A violência nas escolas não é um fenômeno novo, todavia tem vindo assumir proporções extremamente conflituosas e a escola não apresenta condições de assumir sozinha essa questão.

O desenvolvimento humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas também e, principalmente, em aspectos afetivos. Assim, a sala de aula é um grande laboratório para que se observe e questione os motivos que levam o convívio escolar do professor e aluno, muitas vezes, a ficar desgastado e sem estímulo.

A tarefa de educar deveria ser para a maioria das famílias e educadores, uma função natural, no entanto, “educar” apresenta em suas ações familiares e educacionais, uma complexa tarefa a ser desempenhada.

Quando a criança ingressa na escola e tem uma visão negativa de si, demonstra um comportamento diferente como: agressividade ou apatia e, na maioria das vezes é considerado preguiçoso, desatento, tornando-se um “aluno-problema”, apresentando um desempenho escolar comprometido. Este aluno não acredita no seu potencial de resolver situações desafiadoras e desanima no primeiro obstáculo que encontra.

Sastre e Moreno (2003), diante da existência de conflituosidade em sala de aula, colocam que a conduta do professor deverá levar os alunos a identificação e solução de problemas interpessoais. Sastre e Moreno relatam de uma promoção do reconhecimento das próprias emoções por parte dos alunos sendo que, o papel do professor frente ao conflito, será o de normalmente conduzir o processo de aprendizagem no sentido de que é preferível dirigir a atenção dos alunos para a tomada de consciência dos erros do que para a “boa solução”. Entretanto, segundo eles, não se pode perder de vista que, o fundamental não é que os alunos resolvam um problema concreto, mas que “aprendam” de fato fazê-lo:

Quando meninos e meninas já podem identificar sentimentos e descobrir maneiras de superar aqueles que são desagradáveis, é possível aplicar esses conhecimentos a situações reais que se apresentam no cotidiano escolar (...). Eles podem ajudar os colegas a superar estados de ânimo negativos, aplicando os conhecimentos adquiridos, e também pedir à classe para que os ajude a resolver seus problemas emocionais, apresentando idéias ou ajuda pessoal para fazê-lo (...). O exercício dessas habilidades proporciona uma grande confiança e contribui para a criação de estreitos laços cognitivo-afetivos de solidariedade e ajuda mútua (Sastre & Moreno, 2003, p. 145).

A escola enquanto grupo social que constrói diferentes relações deve propiciar melhores condições de aprendizagem, selecionando atividades e posturas necessárias, que promovam o resgate da auto-estima do aluno. Para Oliveira (1998), o aspecto



afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento intelectual. Nesse contexto, torna-se imprescindível a ação dos responsáveis no processo. Para Piaget o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: um cognitivo e o outro afetivo que se desenvolvem paralelamente. Vale ressaltar que afeto inclui sentimentos interesse, desejos, tendência, valores, emoções em geral.

Quando o vínculo afetivo é desenvolvido, a aprendizagem, a motivação e a disciplina tornam-se conquistas significativas para o autocontrole e o bom desempenho do aluno. Percebe-se uma forte relação entre professor e aluno, influenciando na formação da auto-estima, pois o professor que não tem amor pela profissão e apresenta diferentes reações diante de um aluno indiferente ou agressivo, pode comprometer o desenvolvimento escolar da classe.

Observa-se que cada vez mais o caso de agressões desrespeitos verbais entre alunos e professores vem aumentando nas salas de aula, despertando em alguns educadores e pais, a preocupação em resgatar nestes alunos e professores uma relação de afetividade considerada fundamental para que situações como estas sejam superadas.

Diante de tal situação, fazem-se necessárias mudanças na prática docente, algumas escolas começam, a investir na formação do professor, buscando referenciais teóricos que auxiliem no desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem, tendo como base a afetividade como resgate da auto-estima procurando assim atenuar as dificuldades de aprendizagem como de relacionamentos interpessoais encontradas pelos alunos.

### **O papel das escolas diante a violência escolar**

O papel da escola, enquanto relação professor e aluno são de suma importância para que a formação da auto-estima seja pautada em segurança, autonomia de idéias conceitos que o próprio aluno tenha de si e que contribuam para seu desempenho escolar e de sua vida como um todo.

Antunes (1996) afirma que a relação professor e aluno devem ser baseados em afetividade e sinceridade, pois: “Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades”. Se ao invés disso ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível e essa expectativa sobre o desempenho.

Como se pode ver a escola, como parte integrante e fundamental em uma sociedade, não pode ficar alheia a esta busca. Entretanto, apropria-se de pensamentos de teóricos como Wallon, Piaget e Vygostky, para basear suas ações pedagógicas e transformar a relação professor e aluno em um momento mais rico no processo ensino-aprendizagem. Tais conhecimentos perdem sua validade quando professores e

técnicos não estão comprometidos com mudanças em suas idéias tradicionais ou posturas desconsiderando assim a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se, no entanto que a escola não é a solução para todas as dificuldades existentes do ser humano, porém, como órgão educacional tem como uma de suas funções a formação do cidadão como sujeito construtor do seu contexto histórico.

A Escola pode e deve contribuir para mudanças significativas na relação professor e aluno, pois além da sala de aula onde se oferece conteúdos e provas, a afetividade deve está presente em cada ação e busca seu espaço no espelho da turma repassa aos técnicos quando dispõem do diário de notas, conselhos de classe e tantos outros instrumentos e setores retratando esta relação.

O professor deve estar consciente da função vital do afeto nas relações em sala de aula e no projeto educacional como um todo, particularmente neste tempo de vivência e conflito que marcam a primeira década deste novo milênio. Caso contrário, como ficam as condições existências de seus alunos tão “precisados” de um educador atento ao processo em que ambos estão inseridos, e, crucialmente, ao desenvolvimento integral dos mesmos como seres humanos, antes de tudo.

No contexto da sala de aula, no qual o educador e educando defrontam-se para a vivência de trocas e criação de vínculos especiais, o cognitivo e o afetivo entrelaçam-se intimamente.

A propósito da valorização do afetivo na aprendizagem propriamente dita, estudos feitos revelam que a literatura acadêmica parece descurar a dimensão afetiva do processo educacional, dando ênfase ao racional, separando o emocional do cognitivo, o afetivo do intelectual e o sentir do pensar (PAIVA, 1998).

Percebe-se então no decorrer deste estudo que a questão da afetividade e auto-estima é uma preocupação mundial. Todos os segmentos da sociedade têm essas abordagens em seus discursos e buscam práticas que possam condizer com o que acreditam verdadeiramente. A afetividade no trato com as pessoas é um pressuposto do que autores referem-se como o resgate a valores humanos esquecidos por nós que estamos envolvidos com a agitação do dia-a-dia

Situações de violências comprometem o que deveria ser a identidade da escola- lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautado no diálogo e no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para aluno quanto para os professores.

Os benefícios do fim da violência para a escola são muitos, principalmente a aprendizagem, a elevação da auto-estima tanto de alunos quanto de professores, a parceria da comunidade, o envolvimento dos pais na escola. Esta pesquisa é relevante e pertinente, porque hoje as escolas convivem com muito destes problemas de violência, desde o *bullying* que já é modismo no Brasil, por ser um abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender até as brigas, violências sexuais,

ameaças e outras. E as escolas a partir deste estudo terão ferramentas de defesa que propiciarão condições de enfrentar problemas internos de gestão e precariedade variadas, que afetam o desempenho pedagógico.

Resolver conflitos é considerado uma capacidade social essencial para o alcance da paz e para poder levar uma vida útil, caracterizada por relações sólidas e sinceras. É um tema básico que deveria fazer parte de todo currículo educacional, no mesmo nível que as matemáticas ou as linguagens. Em um mundo de diversidade cultural e ideológica, o conflito se mostra cada vez mais frequente.

Na atualidade a diversidade é uma das principais fontes de conflito violento, situação que se agrava cada vez mais devido à falta de conhecimento e compreensão de alternativas para enfrentar a violência, assim como a uma capacidade limitada para viver com a diversidade. A prática da tolerância pode ser bastante facilitada mediante o conhecimento de alternativas para enfrentar o conflito, desenvolvendo a capacidade para solucioná-lo de maneira não violenta, construtiva e justa. Em casos extremos, o comportamento agressivo na infância pode resultar em casos de delinquência, criminalidade, doença mental, evasão escolar e desempenho acadêmico pobre. A escola como um todo deve colocar objetivos pedagógicos para enfrentar o a situação. Para tal, os professores podem por em prática algumas estratégias, que não são receitas, não são únicas e não esgotam de modo algum as possibilidades de cada unidade escolar.

A partir de observação e investigação das causas mais frequentes dos conflitos na instituição a fim de conhecê-los é uma boa estratégia. Pois percebendo as rivalidades entre os grupos e as razões pelas quais alguns estudantes são ameaçados ou discriminados, com uma agressividade gratuita pode-se propor diálogos e atividades criando situações para provocar discussões com todo o grupo a fim de identificar o porquê destas situações de violência e de falta de tolerâncias que não lhes permite viver em paz em seu ambiente escolar. A UNESCO aponta a escola como o local privilegiado para o desenvolvimento de ações preventivas voltadas à melhoria da qualidade de vida. Assim sendo, a escola constitui-se em espaço privilegiado para a construção e transmissão de conhecimentos que possibilitem inibição da violência. Os pais e a comunidade em geral, por se sentirem despreparados e ansiosos diante dessas questões, tendem a transferir para a escola, e particularmente para os professores, a responsabilidade e a tarefa de orientar os seus filhos quanto a diversos problemas sociais, inclusive a violência. Os professores por sua vez sentem-se despreparados para a abordagem desse tema. A agressão é uma das emoções humanas mais importantes, pois tem influência direta sobre o desenvolvimento pessoal e a vida em grupo. Crianças enfrentam mudanças de papel ou transições ecológicas entre os contextos nos quais se desenvolvem.

Estes processos podem revelar vulnerabilidade e desajustamento de uma pessoa diante de situações naturais ao ciclo vital (nascimento de um irmão, entrada na

escola, por ex.), mas que tende a desabituar a criança. A agressão, que pode emergir nestas ocasiões, tem a função de comunicação e está relacionada à adaptação.

### **A agressividade**

A agressividade pode exprimir um pedido de ajuda ao ser identificada como uma tentativa mal sucedida de adaptação. A criança, na tentativa de se adaptar ao mundo em que vive, escolhe de forma ineficaz os recursos que tem como disponíveis, gerando perturbação no ambiente e resultando em consequências negativas ao seu próprio desenvolvimento

Estratégias impositivas e autoritárias provocam problemas de relacionamento e sentimentos negativos de braveza e desgosto nos receptores da ação, levando a criança agressiva a ser rejeitada e a enfrentar conflitos com o grupo de iguais, com professores e/ou familiares.

A expressão da agressividade de crianças depende do momento individual e do contexto sócio-histórico no qual estão inseridas. Uma análise ecológica dos ambientes, nos quais a criança transita, demonstra como a agressão pode influenciar o seu desenvolvimento psicológico e as suas relações interpessoais. Estudos sobre comportamento agressivo na infância possibilitam o planejamento de intervenções pontuais e preventivas. Para tal, no entanto, torna-se necessário construir instrumentos adequados que possibilitem a execução de pesquisas e a avaliação destes comportamentos. Entende-se então que para minimizar o problema da violência na escola é importante realizar um trabalho de prevenção, diminuindo a motivação que alguém possa vir a ter de praticá-las. Para isso, deve-se realizar um trabalho de conscientização, revelando os danos sociais, físicos e psicológicos causados por esse comportamento. Para ajudar as crianças a terem uma atitude adequada com relação às pessoas, o que os pais, professores e educadores em geral, podem fazer é tornarem-se exemplos para os filhos. Ou seja, o que se faz é muito mais importante do que o que se diz. Desta forma, o ambiente escolar, as relações estabelecidas e os sentimentos que constituem essas relações poderão interferir em todo o trabalho pedagógico realizado pelos professores, como explicita Paiva (1998):

Em um ambiente escolar hostil a dialética entre o cognitivo e o afetivo não se realiza. Efeitos dessa realidade refletem na aprendizagem e no aluno que, agredido, pode apresentar reações de medo, ansiedade, insegurança, tristeza, revolta, indiferença, prejuízo de auto-estima. Essas respostas significam a morte do desejo, da alegria, do prazer de aprender, podendo constituir entre outras causas determinantes do fracasso escolar, nas suas conhecidas manifestações de reprovação, repetência, evasão e abandono escolar (PAIVA, 1998, p. 94).

A expressão da agressividade pode variar, de acordo com o gênero do protagonista da ação. Alguns estudos apontam que meninos são percebidos como mais agressivos que meninas. A agressividade assume estas formas de acordo com a direção e os objetivos para os quais se destina, diferenciando-se, por exemplo, de acordo com as relações de hierarquia entre a criança agressiva e o objeto de sua agressão (professores, colegas ou pais) e, também, de acordo com características inerentes ao próprio gênero.

A educação é uma das atividades básicas de todas as sociedades humanas, pois elas dependem, para sobreviver, da transmissão de sua herança cultural aos mais jovens. Toda sociedade, portanto, utiliza os meios que julga necessários para perpetuar sua herança cultural e treinar os mais jovens nas maneiras de ser e pensar do grupo.

A educação visa a transmitir ao indivíduo o patrimônio cultural para integrá-lo na sociedade e nos grupos em que vive. Ela tem por objetivo, portanto, ajustar os indivíduos à sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolve suas potencialidades e a própria sociedade. A criança, por exemplo, se torna socializada desde pequena, porque aprende as regras de comportamento do grupo em que nasceu.

A educação é o que guia a sociedade, ou nos dizeres de Paulo Freire em Pedagogia da autonomia “Educar não é transferir conhecimento (...) educar exige compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo (...) não posso ser professor se não percebo, que por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura”.

Com a globalização e neoliberalismo o mercado mudou. Substituiu e vai substituir cada vez mais os empregados fixos por consultores ou prestadores autônomos de serviço. Por esta razão, no século XXI, “pensar grande” não é mais pensar num grande emprego. É pensar como não depender de um. Este é o caminho das relações entre escola, e a sociedade esquecer a formação teórica que visa apenas os circuitos fechados das grandes empresas, caindo no pessimismo de formar educandos que guardarão seus diplomas de científico, de graduação e pós graduação no fundo da gaveta. É formar o aluno para a prestação de serviços e consultoria técnica para que não dependam eternamente das benesses capitalistas.

Na concepção de Durkheim, a comunidade é anterior a sociedade, ou melhor, a comunidade se transforma em sociedade. Já para Weber comunidade e sociedade coexistem. A comunidade existe dentro do interior da sociedade, como por exemplo, a família (comunidade) que existe dentro da sociedade. Para Weber a Sociologia é uma ciência que procura compreender a ação social. Por isso, considerava o indivíduo e suas ações como ponto chave da investigação evidenciando o que para ele



era o ponto de partida para a Sociologia, a compreensão e a percepção do sentido que o ator atribui à sua conduta.

A escola, portanto, é um espaço social de disputa da superioridade; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas; é uma “contra-ideologia”. É de fundamental importância situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. Se o educador é um trabalhador em educação, parece coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social. Nessa perspectiva, é coerente que a posição do educador seja em favor dos oprimidos, não por uma questão de caridade, mas de identidade de classe, já que a luta maior é a mesma.

Professores e alunos devem se modificar intelectualmente e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de uma compreensão dessas mesmas concepções dentro da sociedade. A organização de uma escola é eficaz no sentido de defender a qualidade de ensino. A preocupação geral dos membros que fazem parte dessa escola é desenvolver um ensino de qualidade.

Interessa-se em estimular a capacidade dos alunos para que possam ser alvos criativos e responsáveis por seu desenvolvimento. Porém nem tudo caminha apenas para o lado positivo, pois existem peças fundamentais que às vezes atrapalham o bom andamento desse projeto. Nesse sentido podemos citar os órgãos governamentais da qual uma escola pública depende para o seu bom funcionamento, tanto na estrutura da escola como na capacitação e qualificação dos professores, pois dele dependerá a formação dos indivíduos responsáveis pelo desenvolvimento do país.

Contudo isso, o clima de motivação e cooperação leva os professores a agir com comprometimento seguindo a proposta imposta pela escola atendendo a seus alunos com carinho, atenção e igualdade buscando atender à necessidade de cada um.

Como ser reflexivo é fundamental que cada professor capacite seus alunos para analisar suas potencialidades tanto em sala de aula como em grupo e sociedade.

Temos que pensar na escola como um espaço democrático de diversidade e pluralidade, em que é pelo diálogo entre as diferenças que podemos construir um ambiente de produção coletiva de respeito à singularidade de cada um, de desenvolvimento da autonomia e, sobretudo como um espaço onde os sujeitos criem seus próprios significados.

### **Considerações finais**

A violência é um problema catastrófico dentro da sociedade que, ultimamente, abrange o âmbito escolar. Identificar suas causas e consequências, como se insere

dentro escola, o papel da família e da sociedade perante o assunto corrobora a atuação coerente do corpo docente e discente para que a aplicabilidade de ações educativas estejam dentro do contexto da violência. Vale ressaltar, a relevância da capacitação e formação de professores, a participação da escola e comunidade com o objetivo de estimular a autonomia tornando-o mais críticos e reflexivos perante os problemas que ocorrem na escola e na comunidade.

### Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Mirian. et AL. **Gangues, galeras, chegadas e rappers-juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**, Rio de Janeiro; Garamond, 1999.

RIBEIRO, Paulo Silvino. "Émile Durkheim: os tipos de solidariedade social"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/Emile-durkheim-os-tipos-solidariedade-social.htm>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

AVANCINI, Marta, **“Violência nas Escolas é ‘epidemia’ mundial.”** O Estado de São Paulo, outubro 2001.

CAMACHO, L. I. (2000). **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus Editora. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E., MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUBISCO, Nídia, VIEIRA, Sônia. **Manual do estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 2.ed. Rev. e amp. Salvador, EDUFBA, 2002.

PARO Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*: p. 114 SP: Editora Ática, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança**, 3 ed. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sóciohistórico*. São Paulo: Scipione, 1998

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2. Ed., 1988.

## OLP E OBMEP - O QUE VAI ALÉM DA DIVERSIDADE NAS OLIMPIADAS DE CONHECIMENTO APLICADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS?

*Denise Santiago Feitoza*

### Introdução

No decorrer dos anos e no processo de aquisição de novas estratégias de ensino e colaboração com a educação, diversas parcerias das mais variadas Instituições são formadas juntamente com o Ministério da Educação no intuito de desenvolver a participação dos nossos jovens, dos professores e consequentemente a participação das escolas no processo do alcance da aprendizagem.

É indubitável a distinção entre a Matemática e a Língua Portuguesa, bem como a visão de que as duas são como água e vinho e que nunca se ***misturam, mas o que é sabido é que ambas são responsáveis pelas maiores*** cobranças no que se reverem as avaliações do processo de ensino e aprendizagem, sejam estas internas ou externas. Diante disso, seu grau de equivalência tem grande peso quanto a grade curricular de ensino.

As Olimpíadas do conhecimento, em particular, as que foram analisadas neste estudo como a OLP- Olimpíada de Língua Portuguesa/Escrevendo o futuro e a OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas apresentam respectivamente como foco, a aprendizagem da escrita e da leitura e o estudo da Matemática entre os alunos e os professores, isto posto, ambas foram esmiuçadas para além das diferenças dentro da sala de aula, mas também no que se refere à logística participativa dos concursos nos últimos anos e no que ambas tem em comum no estudo e aplicação da mediação simbólica apresentada por Vygotsky.

### Desenvolvimento

Em seus estudos a respeito da Psicologia Sócio-Histórica e da Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky afirma que o indivíduo evolui como ser humano e em suas cognições, por meio de suas relações com o meio, definindo o educando consoante as suas práticas socioculturais. Desta forma, aprende e se desenvolve conforme participa das mais variadas atividades que proporcionam a interação social.

No seguimento do processo de ensino- aprendizagem Freire (2016) afirma que o educador deve provocar seus alunos a se posicionarem como sujeitos sócio-histórico-culturais, pois é por meio de suas relações com o meio e com outros que poderá evoluir.

No decorrer dos anos é cada vez mais presente o apoio das mais diversas organizações que se voluntariam em programas e assistências para o alicerce da edu-

cação que é base ímpar da sociedade. A escola como instrumento desta, deve promover um direcionamento para que no futuro nossos jovens possam ser e viver em um mundo social mais justo, competitivo e desenvolvido.

Nessa conformidade Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994), enfatizam que:

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

As atividades educativas escolares ou extracurriculares como são o caso as olimpíadas do conhecimento fazem parte do cotidiano da maioria das escolas brasileiras, permitindo e motivando a inclusão dos mais diversos tipos de alunos independentemente de raça, fator social ou cultural.

No Brasil já são realizadas diversas olimpíadas do conhecimento, mesmo cada uma delas tendo um processo de organização distinto um do outro, ambas buscam premiar os alunos pelos seus méritos; todavia o intuito dessas competições é instigar os processos educacionais aplicados nas escolas em consonância à prática pedagógica dos professores. Freire (2016, p.24) ressalta que se faz necessário uma compreensão do ato de ensinar, que este seja percebido como um meio de possibilidades pelas quais seja permitida a construção e a produção do conhecimento.

Contudo, para que esse processo de ensino-aprendizagem ocorra é necessário que, tanto os discentes quanto os docentes estejam conscientes de que para a realização e participação de atividades como as olimpíadas do conhecimento, ambos encontrarão desafios e estímulos em busca do resultado; já que será necessário um aprofundamento no estudo para o qual a olimpíada escolhida é voltada.

### **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – A OBMEP**

O peruano César Camacho foi o idealizador da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) e passou por resistências até ver o seu projeto realizado com a participação de mais de 10 (dez) milhões de estudantes na primeira edição de 2005.

É certo apresentar que a OBMEP foi criada a partir da já coexistente OBM (Olimpíada Brasileira de Matemática) que foi lançada em meados dos anos 70, mas que se popularizou nas escolas particulares. A partir de 2017 a OBMEP e a OBM foram integradas no intuito de racionalizar a utilização dos recursos financeiros e humanos, bem como na intensificação da divulgação. Todavia, a OBM tem uma premiação distinta e será realizada apenas em uma única fase.

Conforme o Ministério da Educação, a Olimpíada da Matemática das Escolas Públicas, surgiu no intuito de estimular o estudo da Matemática, revelar talentos e

consequentemente propagar um ambiente que seja motivador na escola, consoante a isto, seus principais objetivos além do estímulo e promoção do estudo da Matemática entre alunos da escola pública é de também contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

A proposta é que os alunos mantenham contato com questões instigadoras e que possam refletir com outros alunos a respeito dessas atividades. Segundo Dante (2010, p. 21), “Um bom problema suscita a curiosidade e desencadeia no aluno um comportamento de pesquisa, diminuindo sua passividade e seu conformismo”.

Para a sua adesão se faz necessário que o professor realize a sua inscrição e com isto, automaticamente haja a inserção da sua escola na participação.

Realizada pelos Ministérios da Educação, Ciência e Tecnologia como também pelo Impa (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), contam com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da Sociedade Brasileira de Matemática; pelos números em participação é apontada como a maior competição de Matemática do mundo.

### **Olimpíada de Língua Portuguesa/Escrevendo o Futuro – A OLP**

Assim como a OBMEP, a Olimpíada de Língua Portuguesa tem a sua realização pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Itaú e coordenação do CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, bem como, ainda dispõe de outras parcerias para a execução de suas ações como a Consed, UNDIME, Canal Futura e Todos pela Educação.

Tudo isto, no intuito de contribuir de maneira dinâmica na melhoria do ensino e assim sendo, no fomento da escrita e leitura do alunado que compõe a rede de ensino do 5º (quinto) ano ao 3º (terceiro) ano do ensino médio.

Sua primeira edição aconteceu em 2008 e no decorrer desses últimos anos vem passando por algumas alterações como premiações e categorias. E diferentemente das outras olimpíadas do conhecimento a OLP também proporciona a formação online para os professores e no que se refere participação dos professores, estes necessitam da autorização da direção da escola, e esta por sua vez carece da adesão por parte da secretaria de educação responsável pela rede de ensino.

A sugestão para que a motivação pela leitura e escrita sejam aplicadas e que sejam realizadas oficinas para alunos e professores, por meio de material pedagógico que é enviado para os inscritos.

O tema escolhido “O lugar onde vivo” é o cerne para as produções dos gêneros exigidos na competição no propósito de despertar a valorização das crianças e dos jovens a respeito do lugar e da cultura onde vivem. Materiais em anos anteriores foram enviados para as escolas com a finalidade de compor nas orientações para os

professores no trato com as aulas e na prática do ensino da leitura e da produção textual.

No decorrer da execução da competição as produções de alunos e professores passam pelas etapas: municipal, estadual, regional e por fim, a nacional.

A 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa a ser realizada neste ano de 2019 tem como homenageada a escritora Conceição Evaristo, mineira de 71 anos, figura representativa da voz negra feminina na Literatura Brasileira e militante na luta pelo reconhecimento das mulheres negras como produtoras do conhecimento. No lançamento da OLP deste ano a autora enfatizou a importância da leitura

“Um dos elementos que pode bloquear a escrita é a falta de leitura. A leitura provoca. Não só a leitura do texto escrito, mas a leitura que fazemos do rosto das pessoas, dos gestos, dos espaços físicos, da memória. Por isso, tenho dito para as classes populares, oriundas das culturas indígenas e africanas, que nós trazemos um cabedal de memória que é construído através da palavra” (Evaristo, 2019).

### **As olimpíadas do conhecimento e a mediação simbólica**

Em seus estudos Lev Semyonovich Vygotsky foi o pioneiro no estudo das relações humanas como o meio e suas interações sociais e concomitantemente seus estímulos/respostas e seus elos intermediários; Dessa forma, esse processo do desenvolvimento humano foi intitulado de “mediação simbólica”, reconhecendo que a aprendizagem é construída através de signos e instrumentos. Estes nos quais são reconhecidos como atividades internas reconhecidas subjetivamente e orientações externas.

Diferentemente dos outros seres, os humanos são os únicos que conseguem armazenar e compartilhar mediante seus signos ou sistemas simbólicos de uma geração a outra e um desses signos é a linguagem escrita. Sendo assim, a Língua Portuguesa ou em particular para este estudo a Olimpíada de Língua Portuguesa seria um desses sistemas. Rego (2014, p. 54) reintegra que “A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade”.

As orientações externas, apontadas como os instrumentos da mediação dizem respeito às intervenções que também podem ser realizadas pelos educadores no auxílio aos alunos durante a participação nas competições. Em seus estudos Freire (2016) afirma que para a prática do ato de ensinar faz se necessário que haja um entendimento, que educar corresponde a intervir. E ao intervir no processo de prática educativo-crítica há simultaneamente uma intervenção no mundo.

Tanto a Olimpíada de Língua Portuguesa quanta a OBMEP são nada mais nada menos do que sistemas simbólicos que são formados por signos e instrumentos que são um todo do processo de mediação simbólica apontada por Vygotsky.

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. (REGO, 2014, p.104)

Contudo, o desenvolvimento dos signos culturais defendido por Vygostky (1995) que considerava de suma importância, o procedimento do desenvolvimento psicológico das crianças durante o domínio da cultura, evidenciou a contribuição para o campo pedagógico ao tratar das relações entre cultura e desenvolvimento e em particular ao fator linguagem que é instrumento ímpar da propagação da culturalização e aos fatores matemáticos, já que em todo o processo do desenvolvimento humano, o homem foi é obrigatório a traçar metas, planos e medidas na resolução dos seus problemas.

Desse modo, todo o processo de formação do ser humano requer dele um avivamento de suas habilidades sejam estas psíquicas ou não. O que o indivíduo aprende e apreende durante os mecanismos nas atividades na educação escolar e na sua representação cultural será parte de um todo, a aquisição do ensino-aprendizagem.

### **Análise dos dados** **As olimpíadas em números**

Fazendo uma análise nesses últimos quatorzes anos da OBMEP e de seus dados expostos nos sites da organização da competição, pode –se registrar que em sua primeira edição dos 5.570 (Cinco mil, quinhentos e setenta) municípios brasileiros, 93,5% realizaram a adesão e mais de 31 mil escolas em todo o país. Na última edição ocorrida em 2018, o total de alunos inscritos ultrapassou os 18 milhões, especificamente 18.237.996 (Dezoito milhões, duzentos e trinta e sete mil, novecentos e noventa e seis), num total de 54.498 (Cinquenta e quatro mil, quatrocentos e noventa e oito) escolas e 99,44% do total de municípios brasileiros inscritos.

**Tabela 1**

ANO	ESCOLAS	PARTICIPAÇÃO DOS MUNICÍPIOS	INSCRITOS 1ª FASE
2005	31.031	93,5%	10.520.831



EDUCAÇÃO BRASIL

2006	32.655	94,5%	14.181.705
2007	38.450	98,1%	17.341.732
2008	40.397	98,7%	18.326.029
2009	43.854	99,1%	19.198.710
2010	44.717	99,16%	19.665.928
2011	44.691	98,9%	18.720.068
2012	46.728	99,42%	19.166.371
2013	47.144	99,35%	18.762.859
2014	46.711	99,41%	18.192.526
2015	47.580	99,48%	17.972.333
2016	47.474	99,59%	17.839.424
2017	53.231	99,57%	18.240.497
2018	54.498	99,44%	18.237.996

Total 112,9 mil 5.570

Fonte: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>

**Tabela 2**

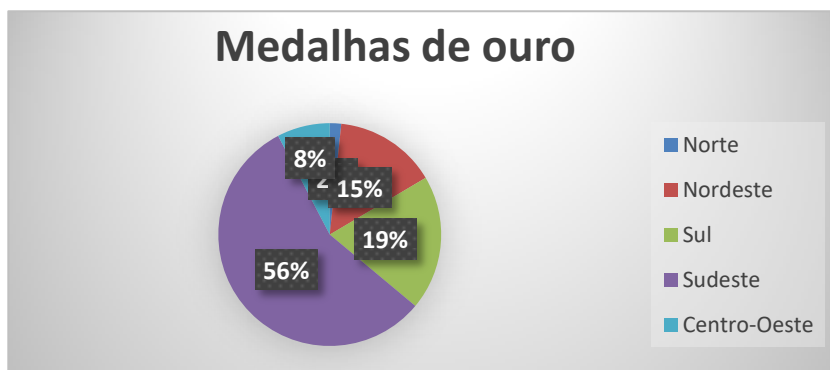
Anos	Escolas inscritas	Alunos	Diferença entre a 1ª e 2ª Fase
2005	29.074	457.725	4,3%
2006	29.661	630.864	4,44%
2007	35.483	780.333	4,49%
2008	35.913	789.998	4,31%
2009	39.387	841.139	4,38%
2010	39.929	863.000	4,38%
2011	39.935	818.566	4,37%
2012	40.770	823.871	4,29%
2013	42.480	954.926	5,08%
2014	41.302	907.446	4,98%
2015	42.316	889.018	4,94%
2016	43.232	913.889	5,12%
2017	49.617	941.630	5,16%
2018	50.183	952.782	5,22%

Fonte: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>

Analisando os números registrados pela organização da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas, podemos observar a discrepância entre os inscritos para a primeira fase e os inscritos que são classificados para a segunda fase, sendo apontada uma porcentagem um pouco maior de 5% (cinco por cento) do total geral de participantes. O que nos leva a refletir sobre essa enorme disparidade em relação ao total de alunos que participam das primeiras provas da competição e o total daqueles que obtêm sucesso para a fase seguinte.

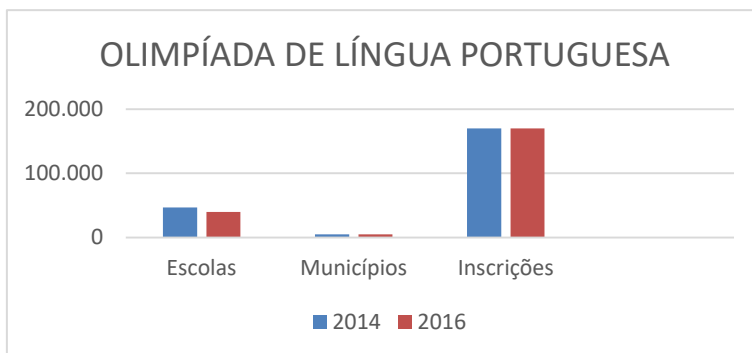
Outra base de comparação, se refere aos alunos medalhistas, em particular as mais de 6.158 (seis, cento e cinquenta oito) medalhas de ouro que foram distribuídas entre a primeira e a última edição, datada nesta pesquisa como a 14ª edição de 2018. Examinando o gráfico 1 abaixo, é possível perceber o desempenho dos alunos de acordo com as regiões, bem como é perceptível reconhecer que mais de 50% (cinquenta por cento) dessas medalhas foram alcançadas pela região sudeste do país que foi apontada pela IOEB – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira como uma das regiões no primeiro ranking de 2017. Minas Gerais soma as maiores conquistas num total de 1.533 (mil, quinhentos e trinta e três) medalhas de ouro, sendo acompanhada por São Paulo num total de 1167 (mil, cento e sessenta e sete).

Gráfico 1-



No que diz respeito à participação na Olimpíada de Língua Portuguesa, a referida, apresenta números inferiores a OBMEP em relação à participação dos municípios brasileiros que somam nas últimas edições um valor aproximado a 50,57% (cinquenta e cinquenta e sete centésimos de por cento) e um total geral na penúltima edição de 170.319 (cento e setenta mil, trezentos e dezenove) inscrições. Como podemos analisar o gráfico a seguir

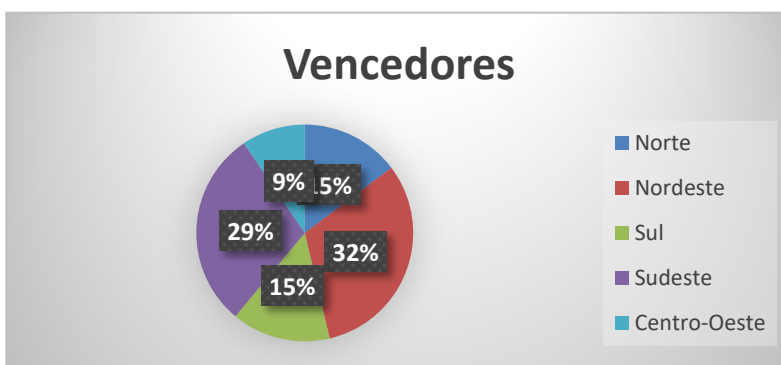
Gráfico 2



Fontes: <https://olimpiada.escrevendoofuturo.org.br/index.php?a=1553633008>  
<https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edicoes-anteriores/2016>

Quanto a sua premiação, a Olimpíada de Língua Portuguesa- Escrevendo o futuro premiou entre a 1ª e a 5ª edição nos respectivos anos de 2008 a 2016 um total de 95 (Noventa e cinco) alunos dos mais diversos estados brasileiros. Tendo como destaque as regiões Nordeste e Sudeste.

Gráfico 3 -



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/616/conheca-os-textos-vencedores-em-2012>

## **Intervenção e participação dos professores**

Realizada uma pesquisa em relação à participação e intervenção dos professores nas Olimpíadas OLP e OBMEP no município de Afrânio no estado de Pernambuco, tivemos como sujeitos da pesquisa professores, sendo estes respectivamente de Língua Portuguesa e de Matemática das redes de ensino estadual e municipal do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Pode se constatar por meio da análise dos questionários que 80% (oitenta por cento) dos professores de Matemática não organizam nenhuma espécie de atividade pedagógica no intuito de preparar os alunos ou como meio de intervenção para a participação na Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas. Entre os professores participantes da pesquisa 95% (Noventa e cinco por cento) já tiveram alunos participantes na 2ª fase da competição e apontam que incentivam seus alunos durante as inscrições.

No que se refere aos professores de Língua Portuguesa 75% não participam da Olimpíada de Língua Portuguesa ou nunca tiveram interesse, mesmo com a adesão de suas secretarias de ensino.

Entre os professores que já participaram, nenhum teve alunos classificados para as fases estaduais.

Um dos fatores observados no questionário é que os professores já apoiaram a participação individual de alunos em suas produções escritas, dando auxílio ou assessoria em seus textos. Um dos fatores apontados como o desinteresse na adesão da inscrição pelos professores de Língua Portuguesa é falta de materiais nas escolas e o atraso no recebimento dos materiais enviados pela coordenação da OLP.

## **Considerações finais**

O desenvolvimento do presente estudo permitiu uma análise a respeito da mediação simbólica que se processa durante as possíveis intervenções/orientações internas e externas que surgem durante a participação nas competições das olimpíadas do conhecimento, que são promovidas pelo Ministério da Educação e demais Instituições.

Todavia, é primordial que os professores possam reconhecer que políticas públicas como as olimpíadas do conhecimento são de grande valia para as suas relações interpessoais no ambiente escolar, como também, podem ser aplicadas como ferramentas em sua prática pedagógica, pois ficou evidente suas contribuições como fatores mediadores do processo de ensino.

Apoiar a participação e se fazer participar de atividades como as olimpíadas, permite aos educadores a troca de ideias, o trato com o resultado em equipe e individual, como também uma resignificação de sua prática pedagógica.

Contudo, ainda é perceptível a resistência de alguns professores ao aderirem as competições e displicência por parte de outros que consideram a preparação das olimpíadas trabalhosas, alegando que fazer parte dessas atividades não cumprirão com suas grades curriculares e que não dispõem de materiais didáticos.

Assim sendo, é primordial que haja uma conscientização aos professores por parte das secretarias de ensino, que aderem a cooperação nas olimpíadas do conhecimento, para que estes possam reconhecer o valor pedagógico das competições e o quanto esta ação pode contribuir no crescimento cognitivo e social dos alunos e consequentemente no rendimento educacional do ambiente escolar.

## Referências Bibliográficas

BLOG EDUCAGIL. **Matemática: uma entrevista com o criador da OBMEP**. Disponível em <<http://educagil.blogspot.com/2013/11/matematica-uma-entrevista-com-o-criador.html>>. Acesso em: 08 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/261-programas-e-aco-es-1921564125/olimpiada-de-lingua-portuguesa-1194290478/12289-olimpiada-de-lingua-portuguesa-escrevendo-o-futuro>>. Acesso em: 05 de março de 2019.

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo. Editora Ática. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IOEB. **Estados do Sudeste e Sul lideram o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira 2017**. Disponível em: <<http://www.ioeb.org.br/destaque/estados-do-sudeste-e-sul-lideram-o-indice-de-oportunidades-da-educacao-brasileira-2017>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MATUOKA, Ingrid. **Olimpíada de Língua Portuguesa: “Ler e escrever são direitos de cidadania” – diz Conceição Evaristo**. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ler-escrever-sao-direitos-de-cidadania-diz-conceicao-evaristo/>>. Acesso em 18 de março de 2019.

QUADROS, A., FÁTIMA, Â., MARTINS, D., SILVA, F., FREITAS-SILVA, G., ALME, H., OLIVEIRA, S., ANDRADE, F., TRISTÃO, J., SANTOS, L. Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas. **Revista de Educação Pública**, Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/852/653>>. Acesso em: 21 março. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REZENDE, F; OSTERMANN, F. Olimpíadas de Ciências: Uma prática em questão. **Ciência e Educação**, nº 1, v.18, p.245-256, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n1/15.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

RIPPER, Afira. V. *Significação e mediação por signo e instrumento. Temas em Psicologia. V.01, nº 1, Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005)>. Acesso em: 16 de março de 2019.*

Vygotski, Lev S. (1995). **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC.

## O DISCURSO PEDAGÓGICO NO PARECER DESCRITIVO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA.

*Denise Santiago Feitoza*

### **Introdução**

A melhoria da qualidade de ensino da educação básica está alicerçada em uma sociedade que se apresente consciente de suas necessidades, buscando produzir e compartilhar mais conhecimento, assim como elaborar novas concepções de mundo; assim sendo haverá mais integrações entre áreas diversas e consequentemente mais compreensão e apreensão mútua.

Atada a esta ideia de integração está à possibilidade da experimentação de novas práticas e metodologias. Refletindo sobre estas e a respeito do que é vivenciando e aplicado em sala de aula, abre-se um leque acerca da ressignificação das ações, permitindo novos contornos e reajustes.

O docente em sala de aula é o maestro que conduz as formas de interação e integraliza novas tentativas em suas ações, do mesmo modo, é ele quem deve ponderar sobre suas práticas iniciais e continuadas que acometem substancialmente no processo de ensino-aprendizagem.

Neste intuito o presente artigo teve como objetivo analisar o discurso pedagógico apresentado nas fichas de parecer descritivo do programa Alfabetizar com Sucesso, associada à postura do professor na constituição da sua reflexão mediante a práxis pedagógica.

A importância do estudo dar-se pela contribuição a cerca da orientação em relação a reflexão do discurso pedagógico e sua valorização como instrumento para produção de novos conhecimentos e reciprocidade no que foi identificado como caráter positivo, bem como valorizar suas especificidades e não utilizá-lo como um objeto mecânico de mérito obrigatório.

Para investigação do estudo foram analisadas as fichas dos pareceres descritivos dos alunos que são registrados no intuito de apresentar o desempenho dos mesmos em relação à aprendizagem e a evolução por meio de diagnósticos inicial, mensal e no final do ano letivo.

Por meio destes, é esperado que os professores correlacionem o planejamento, tendo em vista, os resultados diagnosticados e a possibilidade de novas intervenções a serviço da aprendizagem.



## **Fundamentação teórica**

O discurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem é um dos meios para o contato dialético, onde qual pode se abrir portas para as interações entre o professor e o aluno e conseqüentemente possibilita diversas estratégias para práticas pedagógicas futuras. No artigo *Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano*, Caldeira (2012:20) afirma que:

A prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano.

No estudo sobre o Discurso Pedagógico na perspectiva da análise do discurso de Arnaldo Navaro ficou evidente que uma melhor observação do discurso poderá intervir e contribuir no discurso pedagógico, sendo que pela linha francesa de Michel Pêcheux e Orlani as palavras podem ter diversas significações ou leituras.

Navaro (2016, p. 2) ressalta que “O discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção”.

Portanto, cabe ao educador reconhecer que a produção do seu discurso e em evidência seu discurso pedagógico, deve ser visto como uma atividade documental e material em consonância com a sua práxis e em primordial para o desenvolvimento de novos métodos e conjuntos de atividades de ensino que proporcionem a transformação dos sujeitos escolares.

## **Programa Alfabetizar com Sucesso**

O Programa Alfabetizar com Sucesso foi criado pelo Governo Estadual de Pernambuco no ano de 2003, no intuito de melhorar a qualidade de ensino e reverter o quadro de altas distorções de idade-série e analfabetismo que foram apontados nos dados de 2002. O supracitado tem como gerenciamento o Instituto Ayrton Senna com a incorporação mensal dos dados em conjunto com as secretarias de educação estadual e as gerências regionais de educação.

A parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais nos anos subsequentes foi a responsável pelo acompanhamento do processo da qualidade de ensino do nível fundamental. Esta união tem como finalidade assessorar e monitorar os resultados das escolas em suas avaliações externas e internas, podendo indicar ações que possam fortalecer a prática pedagógica e os indicadores de fragilidade a serem modificados.

A organização do programa foi estabelecida em três eixos: o político, o gerenciamento de dados e o pedagógico. O político corresponde a decisão dos gestores municipais na adesão do programa em seu sistema de ensino; O gerenciamento dos dados refere-se a um sistema eletrônico de informações que deve ser alimentado por informes dos professores e coordenadores pedagógicos sobre a evolução do processo de ensino e aprendizagem; E o pedagógico está relacionado a ações que contribuem no desenvolvimento e na formação do aprendizado dos alunos.

O eixo pedagógico tem como uma das ações formações continuadas para os professores, equipe de coordenadores regionais e municipais, visitas e materiais pedagógicos, tudo isto, no intento de que o educando possa ser conduzido ao protagonismo do seu conhecimento.

Costa (2016) afirma que o protagonismo faz parte da ação educativa, permitindo os mais diversificados espaços e condições para que os jovens se envolvam em atividades, que contribuem na solução de problemas reais, exigindo iniciativa e compromisso; Desta forma participam de práticas que buscam resultados nos diversos ambientes como a escola, a comunidade e na própria sociedade, despertando uma cooperação democrática e concomitantemente a autoconfiança, autonomia e determinação na realização de seus futuros projetos.

Para a busca de ações como esta, o programa foi dividido em dois ciclos, sendo estes formados pelo 1º, 2º e 3º ano englobando o primeiro ciclo e 4º e 5º ano, formando o segundo. Sua assistência é realizada mensalmente através de fichas de acompanhamento, os pareceres descritivos, que direcionam para o seguimento do desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

### **Parecer descritivo**

Sabemos que o desenvolvimento educacional acontece de forma singular de indivíduo para indivíduo, posto isto, é primordial que seja ponderado os conhecimentos e valores culturais que estes já carregam diante da vida, principalmente quando lidamos com a educação de crianças, para que gradualmente possamos contribuir no crescimento da sua formação.

Durante o seu cotidiano escolar, o professor exerce diversas ações obrigatórias e em uma delas está no parecer descritivo que é definido como um dos currículos pedagógicos da escola como forma de documentação da evolução dos alunos, este no qual será inserido o discurso do professor.

Entretanto, segundo Orlandi (2017, p. 38) “é preciso, para se fazer ciência do discurso estabelecer uma relação de consistência entre a teoria, método, os procedimentos, e o objeto”. Objeto este que corresponde a teoria, um sentido para aquele que o produz, desta maneira o produto do parecer descritivo não é o aluno, mas sim a ação dos professores.

Este tipo de registro que é feito constantemente pelo professor no diário e em sequência no parecer descritivo possibilita a observação do que o aluno sabe, do que ele aprendeu e o que ele ainda falta absorver. Segundo Hoffmann (2000), registrar significa estabelecer uma relação teórico/prática sobre as vivências, os avanços, as dificuldades, oferecendo subsídios para encaminhamentos, sugestões e possibilidades de intervenção para pais, educadores e para o próprio aluno.

Em um de seus estudos Navaro (2016: 3) diz que o texto é o lugar onde vamos encontrar o discurso e que no texto os discursos são amarrados, mas que possuem informações além do que está escrito. O sujeito ao produzir seu discurso e neste ângulo focando no parecer descritivo dos alunos, deve estar atento para que não se propague ideias já formadas, mas sim que a sua produção tenha um sentido específico diante o trabalho pedagógico.

### **Práxis pedagógica**

Historicamente a palavra Práxis, tem origem na Grécia com o termo praxis que se firma na ação ou conduta, correspondente a alguma atividade prática que se opõe a teoria.

A Práxis segundo o pensamento marxista é uma atividade originada da interação entre o homem e o seu meio, sendo que só tem sentido a partir do momento em que o indivíduo modifica o meio através de sua vivência.

Para Vásquez (2007), a práxis é a representação das atividades materiais e transformadoras dos diversos movimentos e da junção entre teoria e prática, pois não há teoria sem verificação, uma experimentação; como também não existe prática sem um embasamento teórico, desta forma uma ação repleta de novas possibilidades oferece ainda maior desenvolvimento da teoria. Sobre a esse respeito Saviani (2005, p. 107) afirma:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

A sala de aula como um dos ambientes que despertam a observação corriqueira de conflitos como a disciplina ou falta dela, a motivação, a avaliação e o domínio ou a autonomia são situações que requerem uma prática pedagógica, ou seja, uma

ação na qual possa surgir interação e conseqüentemente uma mudança no processo conflitante.

Diante desta conjuntura, a práxis pedagógica deve estar presente, vista que corresponde a um método que deve ser utilizado em consonância com a rotina, pois é por meio desta, que simultaneamente surge o exercício reflexivo, fator imprescindível aos professores, já que possibilitará repensar em suas estratégias e poderá fortalecer suas relações entre professor-aluno e sociedade-aluno.

Para que esta mudança ocorra, é necessário que haja um trabalho educativo e este por sua vez, é proporcionado pela postura que o professor assume que é o de crítico-educativo, onde no qual terá como objetivo desenvolver o psicológico e o cognitivo do aluno, dando a oportunidade para que seus educandos desenvolvam sua autonomia e por conseguinte assumam sua responsabilidade como sujeito de sua história.

Freire (2016) defende a prática pedagógica e a educação como um ato de amor e coragem, pois o educar é sustentado no diálogo, na discussão e na troca entre educador e educando. Pois,

[...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2016, p.28).

Ainda dentro deste contexto SAVIANI (2005, p. 144) corrobora:

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Desta forma, é nessa perspectiva de uma prática baseada na troca entre educadores e educandos, para uma transformação que é construída no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que a práxis pedagógica deve ser instrumento de reflexão, crítica e de ressignificação de todo professor que busca ser e formar melhores cidadãos.

## Discussão


Os registros são exercícios contínuos que o professor devem aplicar, prestando atenção nas manifestações dos alunos diante de atividades orais ou escritas, refletindo e descrevendo as mesmas e a partir disto buscar ações para o que foi constatado.

As fichas dos pareceres descritivos analisados neste estudo, compreendem uma escolha aleatória de diversos ciclos para formação e constatação da análise realizada em uma escola da rede municipal do estado de Pernambuco que segue o Programa Alfabetizar com Sucesso como política pública em sua rede de ensino.

Os pareceres em questão são registrados pelos professores das turmas e o acompanhamento a respeito da execução dos mesmos é realizado pela coordenadora municipal e que posterior realiza um relatório a ser enviado para as gerências regionais de ensino para organização e resultado do progresso por turma.

O que podemos constatar ao analisarmos os pareceres descritivos é que muitos professores ainda não reconhecem o parecer descritivo como uma ferramenta para análise de novas intervenções na práxis pedagógica, mais sim como um processo avaliativo do que o aluno não sabe ou faz em Língua Portuguesa, Matemática ou Ciências da Natureza. Registrando assim informações superficiais de que em nada irão contribuir para reflexões futuras a respeito da evolução do aluno ou da prática pedagógica aplicada.

### FICHA 1

FICHA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL		
ALUNO(A): <i>Guaranda</i>	N.º: <i>16</i>	CÓDIGO:
I BIMESTRE - PARECER		
<i>Está fazendo relacionando cada letra de uma palavra, compreende corretamente a quantidade de dígrafos - mais dígrafo - dígrafo e mais dígrafo.</i>		
II BIMESTRE - PARECER		
<i>Está fazendo um pequeno teste apresentando um par de dígrafos dados, faz testes e os números de 0 até 150, explica e resolve as operações da adição - subtração e multiplicação (região).</i>		
III BIMESTRE - PARECER		
<i>Compreende letras de diferentes palavras, nos aspectos quantitativos e qualitativos; observa e compara os números arábicos de 0 até 150, faz testes as partes das plantas.</i>		
IV BIMESTRE - PARECER		
<i>Identifica a presença dos dígrafos - das palavras em testes; reconhece a importância dos valores humanos (o amor, compreensão, respeito, perdão etc) em relação a si mesmo e ao próximo.</i>		
 Educ. (a) de Apoio / Coord. (a) Pedagógica		

## FICHA 2

FICHA DE REGISTRO DE ATIVIDADES	
NOME: <u>Alana Silveira</u>	DATA: <u>15</u> / <u>05</u> / <u>2010</u>
<b>OBJETIVO - ANÁLISE</b> Descrever o texto e, em parágrafos, analisar a estrutura e o conteúdo da narrativa, dos personagens, o ponto de vista do narrador e o tema da narrativa.	
<b>OBJETIVO - AVALIAÇÃO</b> Identificar os elementos que compõem as parágrafos e analisar os efeitos que produzem no texto em função do contexto, segundo suas características.	
<b>OBJETIVO - PRODUÇÃO</b> Produzir mais parágrafos em diferentes níveis de complexidade de linguagem. Exercícios de análise de texto. Análise de parágrafos e frases.	
<b>OBJETIVO - PRODUÇÃO</b> Identificar os meios de transporte e de comunicação, relacionando-os com seu bairro, em textos. Ler e interpretar as informações de maneira organizada por meio de listas, tabelas e gráficos.	

Bela, 10 de Maio / Coord. LC/ Pedagógico

Diante das fichas que foram analisadas e mediante uma conversa com a coordenadora municipal do programa, o que podemos constatar é que muitos professores simplesmente replicam os mesmos pareceres para as suas turmas e outros ainda não reconhecem que o registro requer atenção dos professores nas manifestações dos alunos em situações orais ou escritas, bem como nas atividades dos mesmos em descrever e refletir a respeito de suas expressões.

### Conclusão

Não há dúvidas sobre a importância pedagógica dos pareceres descritivos quanto ferramenta para a reflexão das nossas práticas e de nossos alunos. O que falta é reconhecimento dos mesmos como instrumento documental de valor positivo e desafiador, porque exige que o professor tenha disposição e organização para utilizar esses pareceres como processos avaliativos em uma perspectiva formadora de novos conhecimentos e atividades.

É necessário que os professores não se disponham apenas a registrar os pareceres com uma atividade obrigatória, tendo os mesmos como um espelho, onde no qual é refletido como o aluno é ou não é; mas que estes possam ler e reler seus discursos no intuito de espelharem a si mesmos como profissionais que podem modificar os indivíduos, diante desta grande máquina de formação que é a sala de aula.

A busca por novas possibilidades e meios para contribuir no processo de ensino-aprendizagem deve ser constante, mesmo que isto signifique dar um apoio individualmente a um aluno, pois muitas vezes nos dedicamos somente a aqueles que já se destacam e pomos de lado aquele que não conseguiu algum êxito. É preciso amor para ensinar, mas é preciso paixão para o resgate da nossa prática educativa e em primordial para dar apoio aos educandos que precisam reconhecerem-se como cidadãos capazes de evoluírem gradativamente.

### Referências Bibliográficas

- CALDEIRA, A. M.S., ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**. Univ. Fumec Belo Horizonte. Ano 10 n.14p. 15-32 jan./jun.2013
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo. Disponível em <[http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf)>. Acesso em 30 de setembro de 2018.
- FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis Pedagógica e Professores Intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/404/434>>. Acesso em 18 de abril de 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
- NOGARO, A. **O discurso pedagógico na perspectiva da Análise do Discurso**. Disponível em <<http://nogaroaprendizagem.blogspot.com.br/2008/04/odiscursopedaggiconaperspectiva.html>>. Acessado em 30 de setembro de 2018.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- SANTANA, Anderson Marcolino de. **Programa Alfabetizar com Sucesso**. Disponível <[https://prezi.com/\\_fvhvujnophu/programa-alfabetizar-com-sucesso/](https://prezi.com/_fvhvujnophu/programa-alfabetizar-com-sucesso/)>. Acesso em 19 de setembro de 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO

*Edson Gonçalves da Silva*  
*Vera Lúcia da Silva*  
*Patrick Rodrigues Fleury Cabral*

### Introdução

A proposta pedagógica de Ciclos de Formação em sua propositura no ano de 2000, “pretende/eu operacionalizar uma visão de totalidade no que se refere ao Ensino Fundamental apontando como a Escola, nesta modalidade de ensino, pode ser organizada, evitando a fragmentação e a mudança parcial da estrutura curricular”. (MATO GROSSO, SEDUC, 2001, p. 24).

Essa nova proposta pedagógica exige uma nova concepção de currículo. Nesse sentido é preciso aclarar qual característica um currículo da escola organizada por ciclos de formação possui, e em que difere de um currículo na perspectiva tradicional. De acordo com documentos oficiais esta política tem como premissa que o processo de ensino e aprendizagem dos educandos seja efetivamente significativo e também, que seja considerada outra lógica na estrutura e no currículo escolar, contrapondo dessa forma a organização da escola em série.

Segundo estudiosos desta política educacional, esta modalidade de organização está presente em diferentes estados brasileiros, sobretudo no sistema público. Para Mainardes (2009) a implementação da política dos Ciclos, objetiva criar uma organização escolar que possa superar a escola seriada em suas limitações, como exemplo, o sistema de promoção dos estudantes. Na escola cuja organização é seriada, a promoção de uma série para outra dependia de resultados de avaliações formais.

A política de ciclos, ao contrário objetiva reduzir as altas taxas de reprovação já na fase inicial do Ensino Fundamental. Em nosso estudo, tendo como contexto esta política pedagógica e curricular o interesse se volta para as questões da prática curricular dos professores e a recontextualização do currículo de ciências naturais no 2º ciclo. A organização das escolas por ciclos nessa rede estadual definiu o tempo escolar no ensino fundamental em 3 ciclos de três anos cada e para a ação docente em todo o 2º ciclo são designados os pedagogos e, excepcionalmente abre a possibilidade da ação docente no último ano desse ciclo para os licenciados.

No caso dessa escola, aqui apresentada, a organização dos docentes do 2º ciclo está definida com os pedagogos nos 1º e 2º ano deste ciclo, sendo que no 3º ano as aulas são ministradas por professores Licenciados em disciplinas específicas, que em nosso estudo trata-se do professor de ciências biológicas. Nesse contexto, a pesqui-



sa tem como objetivo compreender na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso como os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais em sua prática docente no 2º ciclo.

O local do estudo é uma escola da rede pública estadual que tem implantada os três ciclos de formação. Os sujeitos que compõem este estudo são: Diretor, Coordenador Pedagógico e Professores Regentes do 2º ciclo, quer sejam pedagogos, quer sejam o licenciado. A política curricular de Ciências Naturais em Mato Grosso no texto da proposta oficial da escola organizada por ciclos dessa rede estadual, o trabalho curricular do professor de ciências naturais está pautado em colocar situações que permitam a todos/as estudantes aprender de modo crítico, conteúdos curriculares, tolerância, respeito às diferenças, cooperação, ética dentre outros.

Esse trabalho pedagógico docente exige uma nova proposta e postura curricular, pelos desafios que envolvem a sua ação e pela necessidade do professor estar preparado profissionalmente e seguro para efetivá-lo (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2001).

O currículo adotado nesta pesquisa é o de currículo como um construto político e cultural que se consolida nos processos formativos que a escola realiza durante o processo de escolarização. Um conceito cada vez mais presente nas discussões dos educadores é o da “Alfabetização Científica”, referindo-se a um processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas. (KRASILCHIK, 1996).

Esse tema vem sendo amplamente discutido por pesquisadores de ensino de Ciências em países da Europa, dos Estados Unidos e em países latinos. No Brasil, a concepção de Alfabetização Científica é discutida e difundida amplamente por dois eminentes pesquisadores dessa área, a saber, Chassot (2000, 2003, 2004) e Krasilchik (1987, 1996, 2008). É prudente que professoras e professores pensem a alfabetização como capacidade de ler e compreender o mundo em seu contexto e de forma crítica ter capacidade de nele interferir e mudá-lo.

A alfabetização, em minha compreensão, se destaca no ensino de Ciências Naturais, quando o currículo escolar vem cingido de uma formação crítica que permite aos estudantes compreender e analisar o mundo numa perspectiva teórica, prática, política, filosófica, tecnológica, etc., e partir daí, ser capaz de fazer intervenções que possam melhorar o contexto no qual ele está inserido. Para desenvolver esta pesquisa utilizei a abordagem metodológica qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994).

Enfatiza-se nesta pesquisa, dentre os cinco contextos, três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Segundo Ball & Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) esses contextos estão inter-relacionados, e possuem um movimento, em que não há uma dimensão temporal e nem etapas lineares.

Para as análises apresentadas nesse trabalho, consideramos apenas o contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Através do processo de recontextualização, o discurso é deslocado do contexto de onde foi produzido para outro contexto onde sofre modificações e é então relocado. “Assim, o princípio recontextualizador seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259, apud Mainardes, 2010, p. 13).

Em seus estudos Tura (2009) enfatiza que:

Qualquer política educacional é marcada por uma intenção e uma direção: é a prática pedagógica. Nesse espaço, ela irá estar em relação com outros textos, outras intenções, concepções, visões sobre “o que ensinar” e “como ensinar”, tradições próprias da cultura daquela escola e as especificidades desse ambiente cultural (p.2).

Assim, temos que ter em vista, que o processo de recontextualização parte de um pressuposto de deslocamentos constantes, movimentos de ruptura e de lutas por hegemonia, que se apresentam nos diferentes contextos da ação pedagógica [...]. Assim, as políticas não são simplesmente implantadas, mas sim, recriadas no contexto da prática.

Deste modo, é possível afirmar que os profissionais da educação “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006). De tal modo, entendemos que a escola não é apenas um espaço de reprodução das políticas, aqui, compreendida como contexto da prática, a política é trabalhada levando em consideração também, seus próprios interesses.

### **A escola pesquisada**

Neste trabalho analisamos alguns dados de uma das escolas pesquisadas, aqui denominada de forma fictícia Escola A. Foram analisados os dados levantados através de questionários aplicados junto a três sujeitos professores do 2º ciclo, ao diretor e coordenador pedagógico dessa escola e observações em sala de aula. Os dados são de um sujeito professor Licenciado em Pedagogia e identificado como P1EA, um sujeito professor Licenciado em Pedagogia identificado como Professor P2EA e um sujeito professor Licenciado em Ciências Biológicas e identificado como P3EA. A Escola A está localizada na regional leste da cidade de Cuiabá-MT e atende o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino fundamental.

Os estudantes que a freqüentam são, em sua maioria, oriundos do bairro onde a escola se situa e de outras localidades do seu entorno. Possui 21 dependências

que abriga 09 salas de aulas, sala de multimídia e sala de professores onde também funciona sala da coordenação pedagógica. Não possui sala de leitura, biblioteca, sala de hora atividades e sala de apoio pedagógico.

### **Organização Didática e Curricular da Escola**

A Escola A possui *Projeto Político Pedagógico* elaborado na perspectiva da política de ciclos da rede. Segundo a Diretora, a proposta foi elaborada pela Equipe Pedagógica (Diretor, Coordenador e Professores). A elaboração do PPP teve início no ano de 2010 e foi concluído em 2010. A *organização metodológica do Currículo* no 2º Ciclo de acordo com a Coordenadora Pedagógica está pautada em Unidades de Ensino no Plano Anual, porém de acordo com a Diretora o mesmo se dá através de Temas/Assuntos da Disciplina.

Em relação à *organização do Planejamento do Ensino* no 2º Ciclo se dá através do Ensino por Competências de acordo com Coordenadora Pedagógica já para a Diretora este ocorre por atividades, resolução de problemas e ensino por competências.

Os principais *conhecimentos definidos pela escola* para serem desenvolvidas pelos alunos do 2º Ciclo, segundo a Coordenadora Pedagógica “*são competências mínimas desenvolvidas em cada ciclo e dependendo da turma no avanço da professora*”. De acordo com a Diretora *os principais conhecimentos pautam-se no “mínimo dos PCN”*.

Com base nesses dados, é possível perceber nesses aspectos que há certo conflito na concepção de currículo por parte da equipe pedagógica. Verificamos que a Coordenadora Pedagógica e a Diretora apresentam discursos que divergem nos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção e organização do currículo no 2º Ciclo. Pelas respostas dos sujeitos percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola.

Referente ao PPP da escola, ao ser elaborado, não houve participação de pais e alunos, por exemplo, pressupondo que mesmo sendo considerada tarefa de todos os sujeitos inseridos na comunidade escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola lócus da pesquisa não incorporou uma prática pedagógica democrática que incluía a participação de todos no seu processo de elaboração.

Organização e o Desenvolvimento do Planejamento Curricular de Ciências Naturais Sobre a(s) forma(s) de organização do planejamento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo e seu desenvolvimento, alguns subtópicos são elencados para compreensão da prática dos sujeitos. São eles: *o cotidiano da prática pedagógica, contextualização e fontes utilizadas para planejamento de ensino*.

Indagadas por meio de inquérito de questionário como os conhecimentos cotidianos que os alunos possuem fazem parte do planejamento e desenvolvimento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo, assim os sujeitos se expressam:

“*Através das experiências diárias dos alunos que planejamos*” (P1EA).

Quais são as fontes onde você busca os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos no 2º ciclo?

“*Com os alunos, nos livros pesquisados e internet*”. (P1EA)

Sua prática pedagógica nas aulas de Ciências Naturais é contextualizada no entorno sociocultural dos alunos?

“*É importante o conhecimento a priori e em loco*”. (P1EA)

A professora P2EA ao falar da prática cotidiana no planejamento de ciências no 2º ciclo, diz que prioriza a participação dos alunos na aula. Assim ela se expressa:

“Primeiramente permito que todos os meus alunos se manifestem sobre o conteúdo que será abordado, mas identificando onde terei que intervir, após procuro criar oportunidades para que todos desenvolvam a noção de referência que contribuirá para que elas vençam em suas explicações e conhecimentos” (P2EA).

No que tange as *fontes* onde busca os conteúdos curriculares cita:

“Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, Projeto Político Pedagógico da Escola, Grade Curricular e nos Descritores das Competências e Habilidades dos alunos”. (P1EA)

E referente à caracterização da prática pedagógica a professora diz:

“Procuro trabalhar minha prática pedagógica de acordo com a realidade e a necessidade do meu aluno, pois deste modo a aprendizagem torna-se mais significativa, pois, os conteúdos a ser trabalhado estão relacionados diretamente com as idéias e os conceitos que os alunos possuem” (P1EA).

A professora P3EA ao falar dos conhecimentos cotidianos se expressa da seguinte forma:

“Procuramos buscar conteúdos voltados para a realidade do aluno, inserindo junto os conteúdos da grade curricular”.

Quanto às fontes que busca os conteúdos curriculares, a professora diz:

“Internet, livros paradidáticos, revistas eletrônicas e sites eletrônicos”. E que sua prática pedagógica é contextualizada (PIEA).

Na Escola A, a elaboração do plano é anual. Atinente aos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, o planejamento ocorre mensalmente. O que se observou é que não há integração tanto no plano anual quanto no planejamento mensal, ou seja, cada professor elabora seu plano e planejamento individualmente.

Nas aulas observadas da professora PIEA, não percebeu-se correlação entre o conteúdo ensinado e o cotidiano do aluno. As atividades propostas e desenvolvidas pela professora, geralmente, eram retiradas do livro didático, transcrito na lousa e/ou de livros paradidáticos, neste caso, a professora distribuía cópia das atividades aos alunos. As estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações se davam de maneira expositiva e muito pouco contextualizado, conforme o excerto de uma aula observada da prática dessa professora:

A professora propõe 05 (cinco) questões retiradas do livro didático para serem respondidas. Os exercícios eram sobre Poluição da Água. A atividade programada para esta aula segundo a professora, era sobre tipos de mistura. Porém, como os alunos não trouxeram óleo de cozinha de casa como combinado com a professora para fazer “experiência” e depois responder as os exercícios da página 34 do livro. A professora pulou para a página 35 desse mesmo livro, onde havia um texto e questões para serem respondidas.

Durante a aula cada aluno deveria ler o texto e responder as questões. A professora pediu a alguns alunos, por ela apontados, que fossem à frente da lousa com os livros nas mãos. Em ordem por ela estabelecida todos os alunos foram lendo o texto.

O aluno apontado pela professora, começou a ler o texto, logo foi interrompido pela professora que chamou-lhe a atenção perguntando-o como se começa ler um texto.

O aluno voltou ao título e começou a ler novamente o texto e novamente foi interrompido pela professora que num tom de voz alto disse: “PÁRA. Comece de novo! Está muito baixo.” O aluno então lê novamente.

Em seguida a professora pede que a outra aluna continue a leitura, porém a aluna não consegue, além da dificuldade na leitura, parecia envergonhada ou nervosa com a situação, a professora então pede a outro aluno que continue, logo em seguida, pede a outro aluno e diz para ler alto, pois ela não estava ouvindo-o.

Após terminarem a leitura a professora pergunta o que os alunos entenderam do texto. Alguns respondem e mencionam a questão do lixo e esgoto que vai para o rio Cuiabá, a professora pergunta o que mais? Esse esgoto que vai para o rio Cuiabá é tratado? Os alunos não respondem (talvez os alunos não saibam – constatados pelo silêncio e expressão do rosto dos alunos).

A professora também não responde a própria pergunta e pula para as perguntas do livro didático. Ao fazer a pergunta, diz que a resposta está no texto e pede que os alunos sublinhem o trecho no texto.

A aula permaneceu até o fim num jogo de pergunta e respostas baseado no livro didático, os saberes que os alunos demonstraram durante a aula não foram utilizadas para responder as questões.

Durante o tempo para resolução das questões, a professora circulava pela sala de aula, observando de carteira em carteira, como os alunos estavam resolvendo as questões. A maioria dos alunos estavam errando as respostas das questões, ou seja, mesmo tendo que transcrever trechos do texto como resposta, eles estavam tendo dificuldades.

(Grelha de observação, 09:00h às 11:00h).

Na prática pedagógica da professora P2EA, observou-se que há um diálogo entre a professora e os alunos. De fato a professora permite aos alunos falarem, e depois faz as intervenções que acha necessário. A situação abaixo exemplifica a sua prática:

A professora passou vídeo curto sobre a água, explicou o porquê do vídeo e propôs aos alunos uma produção de texto. Intitulou de: Planeta água ou planeta terra?

A professora pediu aos alunos que abrissem o livro na página a qual tratava do tema proposto para aquela aula. Os alunos, cada um com os livros abertos na página, a professora pediu para que olhassem a figura no livro e começou a fazer alguns questionamentos, como: Água é? Qual a cor da água? Os alunos responderam: a água é incolor.

Em seguida a professora perguntou novamente: quanto à cor da água representada pela figura do livro qual a cor que predomina? Alunos responderam: azul. E a água é representada pelo quê? Alunos responderam: no oceano, rios, mar, lagoa.

Conforme os alunos iam respondendo a professora anotava na lousa os questionamentos e suas respostas. Por exemplo: a água é inodora, incolor e insípida. O que significa isso? – alguns alunos responderam cada uma das perguntas. Sem cheiro, sem cor e sem sabor.

O nosso planeta tem mais água ou terra? – Em seguida ela mesma respondeu: água olhe a figura no livro. No planeta mais da metade é água.

Anotou na lousa o valor numérico 100% (cem por cento) e perguntou aos alunos: qual a metade de 100% (cem por cento)? – os alunos responderam: 50% (cinquenta por cento). “Então mais de 50% do planeta é formado por água”. Um aluno levanta a mão e pergunta: professora, então no planeta tem mais água? – A professora responde: sim, o planeta é formado por mais de 50% de água. E vocês sabem quanto dessa água nós podemos consumir? Pergunta a Professora. Os alunos respondem: não!. Apenas 1% (um, por cento), responde a professora. A professora escreve novamente na lousa fazendo questionamentos. Para que a água seja boa para consumo de todos como ela deve ser?

Surgiram algumas respostas: não jogar resto de concreto de obra no rio; sem esgoto; não jogar lixo; não jogar esgoto e nem lixo no rio. A professora perguntou aos alunos: como está em volta da escola?

– Respostas: resto de animais mortos; lixo; sujeira. – Professora: e se chover o que vai acontecer com tudo isso? – Respostas: vai tudo para o rio e depois para a nossa casa. E como o ser humano está desperdiçando água? – Respostas: lavando carro; lavando calçadas; deixando torneira ligada; lavando louça e deixando a torneira ligada.

Após esse diálogo a professora anotou na lousa: Faça um desenho representando a poluição da água. Em seguida perguntou: como pode ser poluída a água? Coloque isso no desenho. No decorrer da aula foram orientando os alunos, verificando o caderno de cada um, pedindo sempre que colocassem mais coisas no desenho. Ao término da aula corrigiu o caderno dos alunos e anotou na lousa: TAREFA. Pediu aos alunos para recortarem e trazerem figuras sobre água para confeccionar cartaz.  
(Grelha de observação, 07:00h às 08:30h).

Quanto às fontes onde busca os conteúdos, constata-se que o mesmo ocorre somente em livros didáticos e não através dos PCN's, na qual mais tarde a professora explicita não ter lido, e, nem no PPP da Escola, uma vez que o texto informado no projeto não coaduna com os do planejamento da professora.

Sobre os descritores, denota-se que a professora possa ter cometido algum equívoco, por ser professora da rede municipal de Cuiabá, pois na rede estadual não se trabalha com descritores de competência e habilidade dos alunos, esta prática e utilizada apenas na rede municipal de ensino. As alternativas metodológicas sugeridas para serem trabalhados na organização pedagógica por ciclos de formação em Mato Grosso é a partir de Temas Geradores, Projetos de Trabalho, Projetos Integrados e Unidades didáticas integradas. (MATO GROSSO, SEDUC - MT, 2001, p.88).

A professora P3EA, daquilo informado no questionário, algumas coisas parecem bastante forte em sua prática, outras um tanto distante. Sua aula na maioria das vezes se materializou de maneira expositiva. Alguns questionamentos eram levantados por ela e às vezes por ela mesma respondido. Os conteúdos estudados eram poucos contextualizados com a realidade dos alunos e toda característica que a região no entorno da Escola apresenta.

Quanto ao uso do “laboratório” de informática eram frequentes em suas aulas, mesmo que fosse para trabalhar um conteúdo expositivo. A situação a seguir demonstra essa observação:

*A atividade proposta é um texto, do livro didático, que diz sobre a Água. A professora pede aos alunos que leem as atividades e depois faz a pergunta aos alunos. Insiste na pergunta (que tratava de nascente) até uma aluna responder ao questionamento, porém a resposta baseado no texto do livro didático não é esmiuçado. Por exemplo, a aluno respondeu o que estava escrito no texto e a professora apenas concordou, dizendo isso mesmo. Mas na frase havia um conceito não conhecido pelos alunos, e esse conceito não foi explorado de forma que pudesse ter compreensão do que seria aquele fenômeno estudado naquela aula. Foi colocando todas as respostas do exercício na lousa. Em seguida passou para outro conceito (manancial). Pediu que os alunos abrissem o livro numa determinada página e olhassem a figura para melhor compreender a explicação. No texto havia exemplos de mananciais, e um deles era o rio Tietê. A professora então explorou o exemplo sempre referindo-se ao rio Tietê e citou outros presentes no livro como lagoa de Bragança Paulista, açude do Rio de Janeiro, etc. Em nenhum momento a professora contextualizou exemplificando com lo-*

cais da própria região. Após concluir a “correção” das atividades encaminhou os alunos para o laboratório de informática e passou alguns slides sobre o ciclo da água. (Grelha de observação, 09:00h às 11:00h)

## A avaliação na Escola

Neste tópico, além de registro da prática dos professores sujeitos desta pesquisa, procuro elucidar como a avaliação é compreendida na Escola *lócus* da pesquisa pelos gestores, expressos tanto no PPP da Escola quanto nas respostas enunciadas no questionário. A avaliação na perspectiva dos ciclos de formação é compreendida como uma abordagem que não se centra somente no educando e em seu desempenho cognitivo, mas encarada com o olhar sobre o conjunto da escola.

Nesse sentido, a avaliação é compreendida como dimensão totalizadora, como ação humana concreta contextualizada.

Sobre a avaliação na escola, as professoras P1EA, P2EA e P3EA foram unânimes em suas respostas, e assim se expressaram:

“A avaliação são todos os trabalhos realizados em sala de aula e que são entregues aos pais no final do bimestre. Avaliação formal específica só ocorre para Português e Matemática.” (P1EA)

“A avaliação é processual e contínua.” (P2EA)

“Avaliação é processual e contínua.” (P3EA)

Observando suas aulas, não pode ser presenciada nenhuma anotação em seu caderno de campo explicitando quais foram os avanços e as dificuldades dos alunos. O caderno geralmente fora utilizado para anotar o que ela (a Professora) fez naquela aula.

P2EA, igualmente menciona sobre *a avaliação processual e contínua*, porém realiza uma avaliação formal com os alunos ao final de cada bimestre. Também não há nenhuma anotação no caderno de campo por ela utilizada a não ser seu planejamento diário. No dia da avaliação ela faz a leitura e explicação de cada questão e utiliza o tempo de aula para os alunos resolverem as questões.

P3EA acrescenta dizendo que *realiza uma avaliação formal. Dentre as avaliações estão às atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais no dia da avaliação, os alunos utilizariam para produzir um texto sobre o conteúdo estudado*. Além disso, uma avaliação baseada na aula de campo realizada nas proximidades da escola.

O caderno de campo utilizado pelas professoras nesta Escola não foi utilizado com o objetivo de registrar os conhecimentos construídos pelos alunos, naquela dada área de conhecimento; ou para analisar quais os avanços e dificuldades que os alunos



estariam apresentando no processo. Nem mesmo foi utilizado para registro das atividades realizadas pelos alunos.

As propostas de avaliação e suas finalidades, sinalizadas pelas professoras sujeitos da pesquisa, não coaduna com aquele explicitado no PPP da Escola, que pondera ser a avaliação do educando nessa unidade escolar, um processo permanente de reflexão e ação, entendido como um constante diagnóstico interrogativo de cunho qualitativo, participativo e de constantes reformas.

As respostas registradas pela equipe gestora, no questionário direcionado sobre a avaliação e suas finalidades, não são congruentes àqueles apontados no PPP da Escola e também com aqueles sinalizados pelas professoras de ciências naturais no 2º ciclo.

Quanto às Estratégias de Avaliação da Aprendizagem, embora este não esteja expresso no PPP da Escola, concatenam entre o explicitado pela equipe gestora e os professores partícipes da pesquisa. Ambos mencionam que as estratégias definidas são relatórios descritivos, caderno de campo, trabalhos escritos individuais, trabalhos escritos e orais em grupo.

## **Conclusões**

Os resultados obtidos no estudo apresentado sugerem que em certos momentos os discursos expressos nos documentos, pela equipe gestora e pelos professores partícipes da pesquisa, se divergem da prática efetivada em sala de aula. Pelas respostas dos sujeitos no questionário e pela observação realizada em sala de aula percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola.

É importante ressaltar a evidência nas escolas de alguns avanços, e muitas possibilidades de melhoria apesar de ainda haver um longo caminho a ser percorrido para que a proposta curricular dos ciclos de formação seja uma realidade concreta e alcance a melhoria qualitativa de ensino. Os resultados apresentados evidenciam que o Currículo e o Ensino de Ciências se mantêm pautados no simples ato de repasse aos estudantes, de conceitos prontos e inquestionáveis, a partir de uma prática pedagógica “tradicional” embasada pela memorização. A metodologia de ensino ocorre de forma transmissiva com foco em conteúdos, na maioria das vezes, descontextualizada da realidade dos alunos e centrada na memorização, sem potencializar a criatividade dos alunos.

Em conclusão, parece possível afirmar que na prática curricular cotidiana da escola, ocorre recontextualização da política curricular, e que, esse processo de recontextualização envolve conflitos de ordem curricular no que tange a organização dos

conteúdos, de concepções metodológicas e de avaliação utilizadas em seus planejamentos no dia a dia, desse modo, distanciam-se gradativamente da concepção de currículo crítico na perspectiva do ciclo de formação.

Por fim, ratifico que no que se refere ao processo de recontextualização, apoiado em Ball (1992), que as políticas não são simplesmente implementadas, elas são reinterpretadas, refocalizadas e ressignificadas no contexto da prática escolar, portanto sujeitas a recontextualizações.

### Referências Bibliográficas

BALL, S. J. **Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação** – Universidade de Londres-Londres, Inglaterra; 2001 (99-113)

CHASSOT, I. A. **Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação**. Ijuí: Unijuí, 2003.

*<http://www.seduc.mt.gov.br/SUGT/SEDUC/MT> acesso em 02/10/2011.*

KRASILCHIK, M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. In: **Em Aberto**. Brasília, n. 55, p. 4- 8, 1992.

LOPES, A. C. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

\_\_\_\_\_. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem fronteiras. v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Acessível em *<http://www.curriculosemfronteiras.org>*

MAINARDES, J. **Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47 – 69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas Sobre Políticas Educacionais e Curriculares**. Revista Teias v.11 n. 22, p.1-24 maio/agosto 2010 (disponível em *<http://www.periodicos.proped.pro.br>*)

\_\_\_\_\_. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá: Seduc. 2001 – 2ª edição.

TURA, M.L.R. **A Recontextualização por Híbridismo na Prática Pedagógica da**

**Disciplina Ciências.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.133-148, Jul/Dez 2009

(Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>)

## IMPLICAÇÕES PARA O ESTÍMULO E FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Eloise A. dos Santos*

*Jace M. Costa*

*Éllen L. M. Ribeiro*

*Yara de O. Marcomini*

### **Introdução**

A escola contemporânea tem muitos desafios, dentre eles, a formação de leitores no âmbito do ensino de literatura na educação básica. Esses desafios podem ser compreendidos por diferentes fatores, como por exemplo, dificuldades no âmbito de estrutura e de recursos no cotidiano escolar, lacunas nas práticas metodológicas de ensino de leitura literária, o texto literário sendo trabalhado como pretexto para outros conteúdos, a leitura trabalhada mais na mera decodificação do que na essência e significado como ato intelectualizado que é.

Entre tantas outras dificuldades, que ora se encontram no crescente desinteresse dos alunos pelo texto literário ao passar dos anos do Ensino Fundamental II, ora pela ineficácia das estratégias e métodos que o docente se vale para promover a educação literária ou estimular o gosto e a formação do leitor, ou ainda, uma sociedade que privilegia o imediatismo e a leitura superficial.

Nesse contexto, justifica-se essa pesquisa, na medida em que consideramos fundamental compreender teorias e estudos que invistam nas práticas de ensino de leitura literária, pois, muitas vêm sendo descartadas do contexto escolar, ou deixadas de lado diante das outras exigências das propostas curriculares de ensino ou pelas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, é fundamental refletir e conhecer a Teoria Histórico-Cultural (THC), para assim superar as dicotomias nas práticas metodológicas de ensino, favorecendo na formação reflexiva e crítica de leitores que leiam e que gostem desse ato de ler. Pois, os fundamentos que a orientam, remetem à formação e à capacidade humana.

O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência sócio-histórica, onde os conhecimentos são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades humanas, ao longo do processo histórico vivido (LEONTIEV, 1983).

A leitura é importante para o desenvolvimento humano, em especial, a leitura literária, pela qual é possível estimular determinantes que colaboram com a formação e o desenvolvimento do sujeito social, tanto nas esferas histórica e cultural quanto psicológica, educacional, religiosa, econômica, social, entre outras (KANASHIRO; FRANCO; SILVA, 2014).

Os fundamentos teórico-metodológicos da THC consideram a essência do conhecimento em todas as suas dimensões, ontológica, gnosiológica, lógica e epistemológica, que tem como gênese os princípios do materialismo dialético e histórico (BARBOSA; MULLER; MELLO; 2016).

Compreende-se que estes princípios são o diferencial da teoria em reflexão, na medida em que favorecem a explicação da realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação, por meio da atividade humana organizada visando a um fim, que é o desenvolvimento humano nos aspectos social e individual (BARBOSA; MULLER; MELLO, 2016).

Nesse sentido, a leitura é um dos meios pelo qual o sujeito desenvolve-se e apropria-se do conhecimento que vai do senso comum ao científico, ampliando suas relações sociais (MACHADO, 1998).

Assim, a problemática que norteou o desenvolvimento desse artigo, foi: Como trabalhar práticas de ensino teórico-metodológicas para a leitura literária na perspectiva da teoria histórico-cultural?

O objetivo geral foi descrever particularidades da teoria histórico-cultural e do método que envolve a leitura como prática social, atendo-se às implicações no estímulo e formação do leitor no ensino Fundamental II.

Os objetivos específicos centraram-se em: explicar aspectos fundamentais da THC, atendo-se ao pensamento de Vygotsky (2001) e Leontiev (1983) alinhando-a com a pedagogia histórico-crítica; explorar aspectos fundamentais do estímulo e formação do leitor no Ensino Fundamental II conforme orientações de Chartier (1999) e Rouxel (2013); e por fim, apontar estratégias de ensino da leitura como prática social como uma das tantas possibilidades para o ensino de leitura literária na perspectiva da THC.

A metodologia usada para o desenvolvimento do artigo refere-se à pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Assim, para proceder na coleta de dados, foram levantadas as revistas/periódicos, levando em conta as bases de dados Scielo, Repositório da UFSC, Revistas de Pesquisa e ensino, entre outras pesquisas, identificadas por meio dos descritores: Formação do leitor; Teoria histórico-cultural; Leitura

Literária e Leitura como prática social. A análise de dados foi com base no método “análise de conteúdo”.

A análise de conteúdo consiste em um processo de análise de dados usado em diferentes áreas do conhecimento: como administração, psicologia, ciência política, serviço social, educação, entre outras. É importante compreender que qualquer técnica de análise de dados, significa uma metodologia de interpretação. Dessa forma, possui procedimentos peculiares, como por exemplo, a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto ou imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194).

Bardin (2011) complementa a respeito, indicando que a utilização da técnica análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, por fim a inferência e a interpretação.

Para uma melhor apresentação do artigo, o texto foi organizado em três partes, conforme os objetivos específicos da pesquisa. Assim, inicialmente é explorada a teoria histórico-cultural, em sequência, aspectos do estímulo e formação do leitor no Ensino Fundamental II, por fim, tem-se uma discussão sobre a estratégia da leitura como prática social, no viés das práticas metodológicas de ensino de leitura literária na perspectiva da teoria histórico-cultural.

### **Teoria histórico-cultural**

Primeiramente, é fundamental compreender qual é a concepção de sujeito para a teoria histórico-cultural, pois, a partir dessa visão, o aluno será visto como sujeito participante e integrado ao contexto escolar.

Em consonância com as formulações de Marx e Engels, adotadas por Vygotsky, a concepção de sujeito é:

[...] o indivíduo humano como a interiorização das relações sociais. Portanto, o objeto da psicologia não é o indivíduo abstrato e particular, mas o indivíduo social e o indivíduo classe. [...] As funções mentais superiores do indivíduo social são baseadas no contexto cultural, histórico e social. Isso nos leva ao ponto de que a psicologia histórico-cultural está bem equipada teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente para fazer face às funções humanas mentais superiores, personalidade, atividade humana e mudança social consciente (BARBOSA; MULLER; MELLO, 2016, p. 27).

Percebe-se na citação, que o indivíduo é histórico. Desenvolve-se nas relações sociais, apropria-se do reflexo psíquico da realidade, como também, dos valores, da cultura e dos conhecimentos.

Aprofundando a reflexão, tem-se que no materialismo histórico dialético<sup>1</sup>, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material, ou seja, o trabalho. Conseqüentemente, são as condições materiais

---

<sup>1</sup> Materialismo histórico-dialético: concepção filosófica com enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. O termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, enquanto, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos. Por fim, o termo dialético que permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo e nas inter-relações. Nessa perspectiva, a tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem (TRIVIÑOS, 2009, p. 21-23).

que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas ideias e dos seus valores (KANASHIRO; FRANCO; SILVA, 2014).

Nesse sentido, o “trabalho”, entendido como atividade adequada a um fim, é o que faz do sujeito um humano, uma vez que, através das necessidades identificadas, o homem define objetivos, planeja ações para realizá-los e transforma a natureza, ao mesmo tempo em que se autotransforma, humanizando-se (LEONTIEV, 1983).

Assim, enquanto categoria do método materialista histórico e dialético que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural, o *trabalho*, está intrínseco no desenvolvimento humano.

Considerando-se a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco e se constituem pelo processo histórico-social. Dessa forma, as ideias são decorrência da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. O homem faz parte da natureza e a recria em suas ideias a partir de sua interação com ela (REGO, 2010).

A tese acerca da natureza social do psiquismo e desenvolvimento humano tem seu enfoque, portanto, no materialismo histórico-dialético dispensado à formação dos fenômenos psicológicos, em torno do qual se uniram os trabalhos de L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e A.R. Luria (DUARTE e MARTINS, 2013).

Apesar desse estudo centrar-se nas ideias de Vygotsky e Leontiev, é importante se destacar teóricos que disseminaram a Psicologia/teoria histórico-cultural reportando à educação escolar como atividade particular de mediação da cultura elaborada historicamente. Entre eles estão: Davidov, Elkonin, assim como da Pedagogia Histórico-Crítica (referendada nos textos de autores brasileiros), como por exemplo, Saviani (2014).

De maneira a resumir o exposto até aqui, cabe usar a citação de Elhammoumi (2016):

Vygotski usou o conceito dialético de superação, para entender e explicar o desenvolvimento cognitivo humano, funções mentais superiores e o desenvolvimento do comportamento humano [...] então, estendeu essa abordagem à psicologia humana. Ele usou uma abordagem materialista dialética para ajudar a explicar como funções mentais elementares tais como atenção elementar e percepção se transformam em processos psicológicos superiores humanos: como a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento abstrato, a generalização e a imaginação (ELHAMMOUMI, 2016, p. 26).

Nesse sentido, as discussões quanto à THC remetem às formulações de Vygotsky para a psicologia, mais especificamente ao desenvolvimento do psiquismo humano, via relações históricas e sociais. Dessa psicologia, advém as questões quanto à humanização do sujeito por meio da educação escolar, ou ainda, os estímulos ao desenvolvimento das capacidades humanas.

Considerando-se que a pedagogia possui como um dos seus principais pilares os fundamentos psicológicos, pode-se entender que é na mediação entre as duas que muitas contradições e confusões terminológicas e metodológicas perduram na escola. Esses equívocos possuem repercussões nos rumos que a educação escolar tem tomado desde seus primórdios até a contemporaneidade.

Portanto, é fato que, as contribuições de Vygotsky com o psiquismo humano, favoreceram na constituição do que veio a ser a pedagogia histórico-crítica, conforme pode se observar nas explicações de Saviani (2016) a seguir, sobre a mediação dessa pedagogia com a THC:

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é *mediação* para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é *mediação* para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2016, p. 99).

Portanto, quando se fala em psiquismo humano, remete-se à psicologia da teoria histórico-cultural e o desenvolvimento de capacidades psíquicas, enquanto quando se aborda a formação humana, trata-se da pedagogia histórico-crítica no ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem. Numa mediação que é possível, principalmente pensando-se no contexto escolar, nas concepções de sujeito e de sociedade que se complementam.

Em sequência é explorado sobre as contribuições da teoria histórico-cultural com o psiquismo na compreensão da aquisição da linguagem, como também da pedagogia histórico-crítica para a formação do leitor.

### **Linguagem, leituras e significações**

Nessa parte do artigo, explora-se a constituição da linguagem para o desenvolvimento das capacidades humanas, discutindo então a questão da leitura (conforme princípios da formação do leitor) e suas significações além da mera decodificação da língua.

A partir da década de 1930, quando iniciaram os cursos de letras nas universidades, muitas questões passaram a ser refletidas nas redes de ensino, o que desencadeou reformas curriculares e, sobretudo: “[...] o reconhecimento da importância da



linguagem na formação geral do indivíduo, cidadão crítico e participativo da sociedade” (CRISTOVÃO, 2005, p. 154).

Nesse contexto, as pesquisas sobre as concepções de linguagem para o ensino de língua portuguesa foram evoluindo até os estudos e pesquisas mais recentes que apontam a necessidade de abarcar as variáveis históricas, ideológicas e culturais, aplicadas ao uso da linguagem.

O estudo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem conduziu Vygotsky (1996) às formulações que conferiram a palavra como “signo dos signos”, ou seja, uma investigação que resultou na conversão da palavra em ato de pensamento, mais precisamente a palavra em sua significação.

Vygotsky (2001) afirmou que quando a criança desenvolve a linguagem, é perceptível o salto qualitativo em seu desenvolvimento, pois a partir do momento que ocorre essa aquisição, a criança atribui significados em relação à realidade que a permeia, ultrapassando os fatores que até o momento eram biológicos para se tornarem funções psicológicas, tais como: a percepção, a memória, a imaginação, entre outras.

Todavia, é preciso compreender que a aquisição da linguagem é gradual e seu desenvolvimento depende das possibilidades que o meio social e o cultural oferecem à criança. Assim, os termos vivência e interação, aparecem com frequência nas discussões e interpretações que explicam a concepção de linguagem para os processos de ensino e aprendizagem.

Na teoria histórico-cultural, a linguagem (entendida como resultado do desenvolvimento do psiquismo humano e das interações sociais) é o instrumento fundamental para a construção da subjetividade (sendo denominada por Vygotsky e seus seguidores como meio para as funções psicológicas superiores).

Cabe salientar que “cada criança apresenta maneiras e tempos distintos para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a situação social e o tipo de relação com tudo aquilo que está em sua volta, podem provocar possibilidades de significação” (KANASHIRO; FRANCO; SILVA, 2014, p. 8).

Barroco (2007) explica que desenvolver as funções psicológicas superiores (FPS) não ocorre magicamente no contexto escolar; antes, é fruto de mediações e não de mera maturação. Assim, as FPS são “[...] aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante uma relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que eles criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc.)” (BARROCO, 2007, p. 247).

Portanto, o desenvolvimento de FPS, como o pensamento verbal e abstrato, a memória mediada, a linguagem verbal, a atenção voluntária, etc., está relacionado às intervenções qualitativas de cultura.

O ato de ler é subjetivo, logo, Rouxel; Langlade e Rezende (2013) discutem que os caminhos da linguagem literária, com suas imagens e suas artimanhas, tornam a experiência de ler uma obra literária desafiadora e única. Para percorrer suas vere-

das, cabe ao leitor um envolvimento singular e individual, por meio de um resgate de sensações e de imagens tanto de leituras prévias quanto de vivências da realidade, entrecruzando constantemente mundos e intencionalidades da obra e do leitor.

Portanto, é na subjetividade da leitura que se encontram as significações que estimulam e formam o leitor, favorecendo consequentemente, na construção de identidades.

Sobre essa perspectiva, os referidos autores explicam que a construção de identidades decorre da leitura subjetiva, possibilitando a troca recíproca e contínua entre a interioridade do leitor e a obra. Nessa interação, há um confronto das representações do leitor sobre diferentes universos culturais, com o da ficção, o da linguagem e o da realidade (ROUXEL; LANGLADE E REZENDE, 2013).

Bamberger (2002, p.10) sustenta esse pensamento quando destaca a leitura como um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Mostra ainda que “estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção” (BAMBERGER, 2002, p.10).

Chartier (1999) expõe a leitura não apenas como uma operação intelectual e abstrata, mas também como inscrição dentro de um espaço, que possibilita a relação consigo mesmo ou com os outros, que pode ser usada para fins além da obtenção de informações, dentro de um mecanismo de apropriação e variabilidade:

A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis por que deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. Por exemplo, a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. Uma história da leitura, não deve, pois, limitar-se à genealogia única de nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também e, sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. Essa iniciativa é muito importante, pois revela além da distante estranheza de práticas antigamente comuns, estruturas específicas de textos compostos para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje (CHARTIER, 1999, p.16-17).

A compreensão da citação remete não somente ao leitor que se pretende formar, como também em como formá-lo, ou seja, às práticas metodológicas de ensino da leitura literária na escola contemporânea e a necessidade de inclusão de estratégias de leitura e de ensino, que estimulem significações cada vez mais, ao ato de ler, ao estímulo e ao gosto pela leitura.

Afinal, a literatura é uma experiência singular, na qual a subjetividade se encontra numa condição incomum, do ser e da presença, da consciência e da verdade, da unidade e da totalidade (ALMEIDA, 2009).

Para a formação do leitor, é fundamental a compreensão diacrônica da leitura, conforme explica Chartier (1999), descrevendo o ato de ler como uma prática de múltiplas diferenciações, em função das épocas e dos meios fornecidos com formas de significação, dependendo também, da maneira como é lido, existem modificações se a leitura acontece em voz alta com companhia em praça pública, ou de maneira silenciosa e solitária em um quarto.

Embora outrora fora considerada apenas um meio de recepção de mensagem, hoje a leitura é vista como um fator que contribui consideravelmente para o desenvolvimento do intelecto, além de inserir o leitor como sujeito ativo capaz de confrontar criticamente o texto e as ideias do autor.

Segundo Paulo Freire (2006), a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. Portanto pode-se perceber que o leitor atribui à sua leitura uma bagagem já vivida por ele.

Nesse sentido, a sociedade contemporânea lida com o avanço tecnológico e apesar dos cânones dominarem o mundo literário por muito tempo, atualmente cedem espaço a uma nova visão de literatura sem fronteiras. Pouco acrescenta ficar impondo uma literatura fora da realidade dos alunos, esta pode ser o ponto de chegada, não o ponto de partida.

Significa, portanto, que inicialmente é preciso despertar/estimular o gosto pela leitura, começando por uma linguagem adaptada ao saber prévio dos alunos, que faça parte do seu cotidiano e desperte interesse, conforme assinala Geraldi (1984, p. 48) é fundamental: “integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos, levando o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete”.

Nesse contexto, a leitura é entendida sob a ótica da subjetividade e das significações, também, como o ato individualizado e silencioso entre a criança/jovem e o livro, pois é no tateio com o livro, durante o próprio ato que as crianças aprendem a ler.

Nas palavras de Coelho (2000, p. 46): “Como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura [...] é arte.”

É essa a perspectiva da leitura dentro da THC, encarada como prática social, de interação e significações estimuladas por meio das subjetividades dos alunos. Mais precisamente a leitura literária ou o texto literário, possuem o que Eagleton (2003, p. 2) chama de linguagem peculiar, que “transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”.

Para Adolfo (2007, p. 28), a linguagem da leitura literária “possui muitos caminhos que devem ser percorridos pelo leitor em busca da verdade do texto e da verdade de cada um, leitor, no propósito da compreensão integral do objeto estético, [...]”.

Esse deve ser o estofo da formação do leitor na escola contemporânea, a significação em práticas metodológicas de ensino que estimulem a fruição do leitor diante do texto literário e o professor como mediador desse processo de formação (COSSON, 2015).

Fruição do leitor ou fruição literária pode ser compreendida como o ato da significação singular que envolve ao mesmo tempo complexos aspectos cognitivos, de natureza intelectual e psicológica, afetiva, sensorial, cultural, imaginativa, entre outras. Relaciona-se com a sensibilidade do leitor, entendido como sujeito sócio-histórico, eis então a complexidade desse termo “fruição literária” (LIMA, 1979).

No contexto escolar e nas teorias que tratam sobre a fruição, um dos consensos formados sobre o tema é que a formação passa necessariamente pela fruição do texto literário como uma das atividades para o estímulo e manutenção do hábito e do gosto pela leitura (COSSON, 2015).

Portanto, a literatura incorporada à formação e desenvolvimento humano no pólo da fruição e do prazer de ler ocupa um lugar renovado na escola como centro da formação do leitor. Logo, é nesse espaço que se configura o papel do professor como mediador nas práticas metodológicas de ensino da leitura literária.

Zilberman (2012) apresenta uma discussão importante quanto a questão do “prazer” em ler, contrapondo-se ao “dever” de ler, o objeto literário que é o livro. Uma vez que, o prazer é alçado na fruição, condições essenciais da experiência leitora:

Desconhecido o conteúdo do prazer, ignora-se igualmente seu objeto, o texto literário, vale dizer, a obra, o livro enquanto seu suporte. A literatura, materializada no livro, confunde-se com o prazer, seja ele de caráter racional ou sensorial. Mas, excluído seu sentido, ele se debilita, tornando-se adaptável a qualquer situação. O que permanece é tão somente a ação – ler. Esta, porém, destituída de objeto, reifica-se, mostrando-se sob o signo do dever. Efeito daquele ato, o prazer atrela-se ao dever e anula-se. Começar por esclarecer seu significado pode ser um primeiro passo para retirá-lo da situação em que se encontra, convertido em avesso da obrigação, para reposicioná-lo no lugar de onde nunca deveria ter saído – a literatura (ZILBERMAN, 2012, p. 122).

Nesse sentido, implica ao professor mediador das práticas metodológicas de ensino de leitura literária essa percepção da importante relação entre o estímulo do prazer literário, o qual deve extinguir ou distanciar-se das práticas que tomam o texto literário como meio para o dever, obrigação, decodificação ou apenas, interpretação em fichas de leitura.

Em seguida, são demonstradas estratégias de leitura, adequadas conforme o método da leitura como prática social, complementando-se o que foi exposto quanto às significações, à subjetividade e todas as apropriações que a teoria histórico-cultural traz na questão do desenvolvimento humano do sujeito.

### **Leitura literária como prática social: uma estratégia de prática metodológica para o ensino fundamental II**

Entendida como atividade de aculturação ou de prazer do homem alfabetizado, a leitura, ou melhor, os modos de ler, continuarão a mudar, a se transformarem, acompanhando os desenvolvimentos tecnológicos. Nesse contexto, a formação do sujeito leitor seria, teoricamente, a preocupação de todas as instâncias educacionais. Neste momento, cabe ressaltar que formar leitores é algo que requer condições inerentes e favoráveis para a prática social da leitura.

Nota-se que na realidade da escola pública, os sujeitos não vêm de um ambiente letrado. Apesar dessa realidade não os restringir totalmente de eventos de letramento, a responsabilidade de conduzir os alunos pelas veredas da leitura literária fica a cargo da escola.

Considerando o exposto anteriormente, no que diz respeito à concepção de sujeito histórico-social, juntamente à concepção de linguagem interacional, torna-se perceptível o entendimento que as práticas metodológicas de ensino de leitura literária têm sua base no discurso como prática social.

Estratégias de leitura voltadas para a leitura literária como prática social, remetem às circunstâncias históricas nas quais o leitor está inserido, necessitando, dessa forma, de uma contextualização que tenha como ponto de partida o saber prévio dos alunos.

Solé (1998) denomina esse saber prévio como informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura. Tomada sob esse prisma como finalidade, considera-se o leitor como agente ativo e não passivo na construção de significações, portanto, a prática social da leitura literária inicia-se no processo interlocutivo que acontece entre o leitor o texto e o autor.

A consideração do saber prévio, ou das leituras prévias dos alunos, pode ser verificada em uma espécie de “diagnóstico”, que fornecerá ao professor informações para avaliar a maturidade do aluno leitor, considerando as leituras e livros que já leu, os gêneros (literários e não literários) que conhece, etc.

Diante disso, a “qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares, colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponíveis aos estudantes” (SILVA, 2000, p.7).

Nesse sentido, as estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes que são usados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto além de definir os problemas encontrados durante o processo de leitura (MENEGASSI, 2005).

Para Solé (1998) as estratégias de leitura são instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura proficiente, portanto, precisam também de procedimentos mediados: não como métodos precisos, receitas certas ou habilidades específicas, mas como táticas de compreensão leitora que envolve a presença de objetivos e o planejamento das ações e consequentemente sua avaliação.

Destaca-se que:

Apesar de se configurar como parte integrante da disciplina língua portuguesa, o gênero literário não se subverte ao discurso pedagógico, portanto, não pode ser tomado como conteúdo programático a ser ensinado. A atividade de leitura deve se colocar como uma provocação, para que o leitor, diante do texto, ou seja, dos conflitos, das personagens, de sua experiências, de seu universo, de tudo que lhe revela sua humanidade, possa se colocar frente a si mesmo, na medida em que se depara com a vida do outro, ou se sente tocado pela subjetividade alheia [...] (CRUVINEL, 2008, p. 126).

Assim, o aluno do Ensino Fundamental II, dominando boa parte da decodificação do código escrito e alcançando a posição de leitor em processo de desenvolvimento humano, pode se apropriar da linguagem literária e dos efeitos dessa leitura para sua aprendizagem e formação.

Dentro disso, as estratégias de leitura como prática social e intelectualizada mediada pelo professor, são várias. Entre elas, destaca-se o procedimento de leitura compartilhada, ou o círculo de leitura com um leitor-guia, havendo também estratégias vinculadas à finalidade da construção do diário de leitura e à recepção da mesma. Enfim, todas para favorecer e oportunizar a construção e apropriação das significações dos recursos da linguagem literária, como também do trato com as informações explícitas e implícitas do texto.

Há de se considerar a importância das bibliotecas como espaços propícios para a leitura literária, que favoreçam e oportunizem a ampliação da formação do leitor, não só em estrutura, mas também no constante estímulo para o hábito e gosto de ler. Sendo portanto, uma continuidade do saber despertado nas salas de aula.

Yunes (1999) comenta sobre o “ler-com-o-outro” ou “ler-para-o-outro”, estratégias que não perderam sua força e validade porque a atenção à palavra oral carrega uma credibilidade que na escrita foi vencida pelo distanciamento. Assim, a

autora defende e apresenta a importância da leitura compartilhada, dos círculos de leitura, o que pode ser adaptado pelo professor do Ensino Fundamental II, por meio do trabalho de um obra com a turma toda, ou com temas de obras que se aproximam, enfim, uma estratégia adaptável para práticas de ensino de leitura literária na escola contemporânea.

Com base na referida autora:

[...] os círculos de leitura, com um leitor-guia, foi bastante fundamentada e comprovada pelo país afora nas últimas décadas, para ajudar a dar voz aos pensamentos que tomam corpo diante de uma leitura compartilhada. Mesmo leitores que não perderam o laço com o livro, com o cinema, gostam de estar reunidos para ler/ver e trocar ideias sobre obras de horror, de cavalaria, de biografias, entre outros gêneros. Alguém lê em voz alta, depois que todos leram uma vez silenciosamente, e começam as inflexões de voz e as pausas que vão devolvendo à letra morta seu sopro de vida. A palavra dança nos ouvidos, as memórias assomam, as entrelinhas crescem e o imaginário desperta. Com a vantagem que não dá o contador, de poder interromper, comentar... A leitura compartilhada nunca vai desaparecer, mesmo para quem lê aparentemente sozinho no recôndito escolhido: ele lê com muitos outros (livros, autores, filmes, obras, leituras...) que lhe fizeram caminhar até uma prática autônoma de ler (YUNES, 1999, p. 9).

A compreensão dos efeitos da leitura como prática social por meio da estratégia metodológica de círculos de leitura, são pontuados pela autora na citação anterior.

Silva (2009) comenta sobre a leitura compartilhada, afirmando também que além de servir de estímulo para o gosto pela leitura, essa prática pode ser o ponto de partida para a autonomia e hábito dos leitores em formação:

Nesse tipo de leitura, com o texto em mão, os leitores acompanham a leitura de um guia (normalmente o professor), que vai lendo em voz alta, transferindo para a voz, as intenções do texto, demorando-se em explicações nas passagens mais sutis, chamando a atenção para os recursos estilísticos utilizados. Em outras palavras, ele vai desvendando junto com os leitores as entrelinhas do texto. Esse tipo de leitura prepara o leitor para uma leitura autônoma (SILVA, 2009, p. 30).

Portanto, considera-se uma estratégia que pode refletir significativamente no estímulo e formação do leitor, vinculada posteriormente a criatividade e produções dos alunos como: produção de glossário para contribuir na leitura, dramatizações, comparações de particularidades das sociedades lidas com a sociedade atual, entre outras que serão resultado da abstração subjetiva dos alunos e da fruição do texto literário.

Esse exercício de trocas e convívios com a palavra, ressignifica a linguagem já adquirida pelo aluno, de maneira que o reinstala no mundo e nas suas percepções subjetivas sobre este mundo. Eis a essência da leitura como prática social, humanizadora, implicada nos princípios da teoria histórico-cultural, onde se colocam nas mãos, olhos, bocas, ouvidos, sensibilidade e razão, para que ninguém fique excluído deste reino misterioso da palavra, no qual se constitui a humanização dos sujeitos.

## **Conclusões**

As final desse artigo, retoma-se a problemática que impulsionou seu desenvolvimento: Como trabalhar práticas de ensino teórico-metodológicas para a leitura literária na perspectiva da teoria histórico-cultural?

Considera-se, conforme o que foi exposto nessa pesquisa, que a resposta para a problemática está em um conjunto de estratégias que podem ser incorporadas pelo professor em seu contexto escolar, adaptando-as à sua realidade de maneira que as apreensões sobre sujeito, sociedade, desenvolvimento humano, linguagem, leitura e formação do leitor dialoguem constantemente nas práticas teórico-metodológicas de ensino.

As contribuições de Vygotski e Leontiev para o psiquismo humano e seu desenvolvimento, conferem à teoria histórico-cultural o destaque que merece, considerada neste trabalho, como sendo fundamental o seu conhecimento. Tanto para os gestores da educação (que definem as estratégias e diretrizes das redes de ensino), como para os professores (que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem).

A pesquisa e as reflexões oportunizaram suporte teórico e prático, efetivados em momentos de estudos para uma prática reflexiva identificando-se como professores que têm a responsabilidade ética de formar leitores na escola contemporânea. Pois, percebe-se que muitas outras propostas curriculares vêm sendo impostas deixando sempre a leitura em segundo plano, o que deveria ser o contrário, o ponto de partida para a formação e desenvolvimento humano dos alunos.

Afinal, a importância da leitura na formação humana abrirá rumos para outros aprendizados, consciência, personalidade e identidade desse aluno como sujeito histórico, cultural e social.



## Referências

- ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007.
- ALMEIDA, L. P. de. **Escrita e Leitura: a produção de subjetividade na experiência literária**. Curitiba: Juruá, 2009.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BARBOSA, Maria V.; MULLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.) **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROCO, S. M. S.. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP, Araraquara, 2007.
- CHARTIER, A. M. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. tradução de M. L. J. Barros. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.59-69.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Presidente prudente, SP., v. 26, n. 3, set./dez. 2015. p. 161-177.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: teoria e prática II**. (org.) Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 153-161.
- CRUVINEL, M. F. A literatura infantil ao alcance da mão. **Revista Solta a Voz**. CEPAE/UFG, Goiânia, v.19, nº 1, 2008, p. 125-130.
- DUARTE, N.; Martins, L. M. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. EDUCAÇÃO E CULTURA: lições históricas do universo pantaneiro, 2013.
- EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- ELHAMMOUMI, M. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta

- por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, Maria V.; MULLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.) **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 25-36.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.
- KANASHIRO, Josilene de P.; FRANCO, Sandra A. P.; SILVA, K. A. I. O ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- LEONTIEV, A.N. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1983.
- LIMA, L. C. (Coord.). **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras**. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino** – Formação de Professores EAD. Maringá: EDUEM, 2005.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G. & REZENDE, N. L. (org) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, Maria V.; MULLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.) **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 60-77.
- SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**: Pesquisas e Propostas. 2a . ed. São Paulo: Ática, 2000.
- SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 . ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- TULESKY, S. C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.
- YVYOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YVYOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

YUNES, E. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: Revista Leitura: Teoria e Prática, nº 33. Campinas/SP: ALB, 1999. p. 17 – 21.

ZILBERMAN, R. Ler é dever, livro é prazer? In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012, p. 117-121.

## AULAS EXPERIMENTAIS PARA O ENSINO DA FÍSICA: UM BREVE ESTUDO SOBRE GERADORES ELÉTRICOS

*Maycon Odailson dos Santos da Fonseca*  
*Patrick Rodrigues Fleury Cabral*

### Introdução

O ensino da física nos últimos anos vem se alterando no contexto atual das salas de aulas, na qual as atividades experimentais ganham espaço no planejamento docente. Conforme as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), 2008, p. 38,

A Física tem como objeto de estudo o Universo em toda sua complexidade e, por isso, como disciplina escolar, propõe aos estudantes o estudo da natureza, entendida [...] em modelos elaborados pelo Homem no intuito de explicar e entender essa natureza. (PARANÁ, 2008, p. 38)

O papel da experimentação nas concepções das pesquisas em sala de aula está se expandindo nas formações dos professores de física, valorizando o ensino das ciências.

Conforme Paraná (2008, p. 42), a experimentação tem o papel fundamental na “forma de questionar a natureza, de comprovar ou confirmar ideias e de testar novos modelos”.

Ainda conforme Paraná (2008, p. 73),

Ao adotar a experimentação e propor atividades experimentais, o professor, mais do que explicar um fenômeno físico, deve assumir uma postura questionadora de quem lança dúvidas para o aluno e permite que ele explicita suas ideias. (PARANÁ, 2008, p. 73)

A experiência no contexto escolar deve-se centrar na manipulação de materiais e demonstrações experimentais, além de discussões e reflexões sobre o experimento feito, centrado na proposta de ensino voltado para o conhecimento. De acordo com BRASIL (1996, sp.), cabe “a educação básica desenvolver o educando a formação para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O presente trabalho visa discutir o tema estruturador Equipamentos Elétricos e Telecomunicações na unidade sobre Geradores conforme o PCN (Parâmetro Curricular Nacional de Física), (2004).

Conforme Paraná (2008) divide a física em três sínteses sendo: Movimento, Termodinâmica e Eletromagnetismo. Os Geradores se enquadram no item sobre o Eletromagnetismo. Tal concepção, Paraná (2008), cita que o estudo do eletromagnetismo se deu aos estudos dos físicos, Ampère, Faraday e Lenz, sendo sistematizado por Maxwell nas leis do eletromagnetismo.

A luz de tal definição, Bezerra (2006, p. 207) cita que tal sistematização da teoria “desenvolveu-se a teoria de Maxwell sendo uma teoria do campo eletromagnético, mas, ao mesmo tempo uma teoria do éter eletromagnético”.

De acordo com BRASIL (2004), o estudo do eletromagnetismo deverá propiciar a identificação do papel de motores e geradores elétricos em aplicações tecnológicas e suas transformações no meio.

Bueno (2013, p. 17) define geradores como: “dispositivos capazes de transformar energia não elétrica em energia elétrica. Eles não fornecem elétrons para um circuito, mas sim energia aos elétrons que já existem no circuito”. Ainda conforme o mesmo autor os geradores mais comuns são os: Químicos, Mecânicos e Nucleares.

Sobre o tema “geradores” as orientações complementares nos Parâmetros Curriculares Nacional de Física (2004) dizem que os geradores devem ser estudados e analisados nos aspectos do cotidiano em:

- Sistemas que geram energia elétrica, como pilhas, baterias, dínamos, geradores ou usinas, identificar semelhanças e diferenças entre os diversos processos físicos envolvidos e suas implicações práticas;
- Compreender o funcionamento de pilhas e baterias, incluindo constituição material, processos químicos e transformações de energia, para seu uso e descarte adequados;
- Compreender o funcionamento de diferentes geradores, para explicar a produção de energia em hidrelétricas, termelétricas etc.. Utilizar esses elementos na discussão dos problemas associados desde a transmissão de energia até sua utilização residencial (BRASIL, 2004, p. 26).

Conforme Bueno (2013), os geradores possuem duas constantes que independem do circuito que estão ligados:

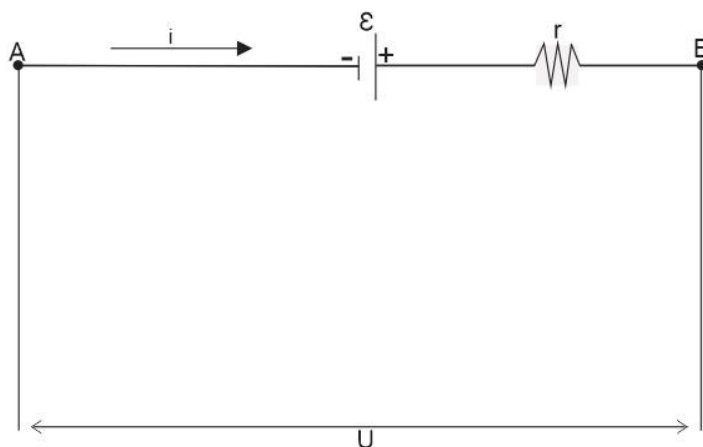
- **Força Eletromotriz ( $\mathcal{E}$ ):** é a tensão que o gerador obtém na transformação da energia, sendo a energia recebida por unidade de carga que passa pelo gerador, onde a medida é dada por volt (V). É dada pela expressão:

$$\mathcal{E} = \frac{\text{energia recebida}}{\text{carga}}$$

- **Resistência Interna:** é verificada experimentalmente, pois nem toda energia elétrica fornecida pelo gerador é provida ao circuito externo, pois parte da energia total é absorvida pelos condutores internos do gerador por meio dessa resistência.

Ainda conforme o mesmo autor, a representação de um gerador em diagrama é dada conforme a Figura 01.

**Figura 01 - Diagrama de circuito de um gerador**



Fonte: Bueno (2013, p.17).

No diagrama de circuito de um gerador representado acima, temos então:

- Traço menor  $\rightarrow$  polo negativo (menor potencial);
- Traço maior  $\rightarrow$  polo positivo (maior potencial);
- $\mathcal{E} \rightarrow$  força eletromotriz (f.e.m.);
- $r \rightarrow$  resistência interna do gerador;
- $U \rightarrow$  d.d.p. que será fornecida pelo gerador ao circuito;
- $i \rightarrow$  corrente elétrica que atravessa o gerador.

Fonte: Adaptado de Bueno (2013).

Portanto, a força eletromotriz que um gerador possui é “a soma da tensão ( $U$ ) fornecida ao circuito externo e a tensão ( $U'$ ) utilizada pela resistência interna onde temos por definição:  $U = \mathcal{E} - r.i$ ” (BUENO, 2013, p. 17).

Por fim, Bueno (2013) cita que se a resistência interna de um gerador for nula, definimos então que o gerador é ideal, pois  $U = \mathcal{E}$ . E em caso dois terminais do gerador forem ligados por um fio condutor de resistência nula, o gerador entrará em curto-circuito, pois nesse caso  $U = 0$ .

O objetivo geral deste trabalho é investigar a importância da experimentação no ensino de Física no nível de ensino médio. Com vista nisso, o trabalho tem por objetivo específico a realização de um estudo experimental para verificar a contribuição de atividades práticas, realizadas em sala de aula, para a compreensão dos conceitos de física.

Apresenta-se no capítulo 2 a análise de uma atividade experimental sobre geradores que foi desenvolvida e aplicada a alunos do 3º ano de uma escola pública.

O estudo do tema é importante tendo-se em vista que a física é uma ciência de caráter teórico-experimental e seu aprendizado deve ser pautado na vivência prática dos fenômenos. Com o uso desse recurso no processo de ensino espera-se que a compreensão dos conceitos teóricos seja facilitada, associando-os à prática experimental, aos métodos científicos e ao mundo que os cerca.

### **Metodologia utilizada e experiência relatada**

A metodologia apresentada para tal pesquisa se baseou em uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, frente às experiências feitas em sala de aula e das respostas obtidas nas tarefas aplicadas. A instituição da pesquisa se trata de uma escola pública situada no estado do Paraná, aplicado com uma turma de 3º ano do ensino médio. A turma possui cerca de 30 alunos com idades média de 18 anos, sendo que são duas aulas da disciplina de física por semana, e acontecem nas segundas-feiras (1ª e 3ª aula). As aulas se iniciam às 07h30min e terminam às 11h50min (50 minutos cada aula).

A escola possui uma equipe administrativa-pedagógica composta por 1 diretor geral e 1 auxiliar de direção, 2 pedagogas (chamadas de orientadoras pedagógicas no colégio), além de contar com agentes administrativos na equipe da secretaria, 1 agente de leitura na biblioteca e 1 técnico em laboratório no laboratório de ciências do colégio.

O laboratório de ciências da escola é dividido pelos professores de ciências (ensino fundamental), biologia, química e física e conta com vidrarias específicas como: Balão de fundo chato, redondo e destilação, balão volumétrico, bastões de vidro, béquer, bureta, condensador, conta gotas, erlenmeyer entre outros. Conta também com elementos químicos específicos da disciplina de química (bases e ácidos), materiais da disciplina de biologia como partes e projeções do corpo humano como o

sistema de músculos do corpo humano, classificação dos ossos e sistema de reprodução.

Os materiais encontrados para a disciplina de física são produzidos pelo professor da disciplina, sendo eletroscópios, imãs de atração e repulsão, circuitos em série e paralelo (feito com lâmpadas), espelhos para projeções nas aulas de óptica entre outros.

Para a realização do trabalho foi aplicada uma prática experimental, na qual foi utilizada a metodologia investigativa de natureza qualitativa. Justifica-se a escolha desta metodologia tendo em vista que objetivamos verificar se a prática experimental interfere na aprendizagem do conteúdo. Para isso, inicialmente foi ministrada uma aula desenvolvendo o conteúdo geradores, seguida da experimentação e aplicação do questionário. Por meio das respostas dadas no questionário e da avaliação do envolvimento dos alunos na prática, qualificamos a importância da prática experimental.

O experimento foi aplicado no laboratório de ciências da escola com acompanhamento do técnico de laboratório da instituição, onde o mesmo separou os materiais e equipamentos fornecidos pelo professor, para auxiliar no momento da realização do experimento.

Antes da realização do experimento, os alunos foram divididos em grupos de 4 a 5 alunos (neste dia compareceram 20 alunos), onde cada grupo recebeu os materiais necessários para o experimento (conforme o roteiro em anexo).



**Figura 02 - Materiais utilizados na experiência**



Fonte: os autores

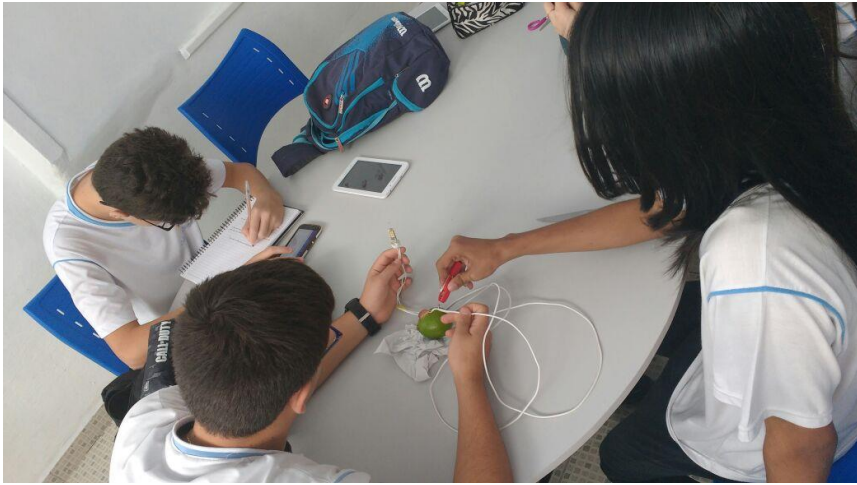
Conforme a Figura 02, temos os seguintes materiais utilizados no experimento:

- |   |
|---|
| <p>1- Fio/Cabo elétrico;<br/>                 2- Esponja de aço;<br/>                 3- Pregos/Parafusos de zinco;<br/>                 4- Moeda de cobre;<br/>                 5- Lâmpada de LED.</p> |
|---|

Durante a realização do experimento, os professores e técnico de laboratório acompanharam as orientações dadas por outro professor, onde este indicava os passos para a realização do mesmo. Enquanto os alunos desenvolviam as atividades, os mesmos iriam anotando pontos que consideravam importantes, onde após pudessem responder o relatório da atividade experimental.

Os alunos durante a realização do experimento mostraram-se interessados e animados para a realização, onde muitos se indagavam “será que a lâmpada acende mesmo?”, “limão tem energia?” e “é possível fazer isso com outras frutas?”. Tais indagações leva-nos o que defende Paraná (2008), onde “a experimentação tem o papel de assumir uma postura questionadora de quem lança dúvidas para o aluno”.

**Figura 03 - Alunos desenvolvendo a experiência**



Fonte: os autores

Na análise dos dados, dividimos a tarefa em duas partes para melhor análise das repostas dos alunos, observamos que os grupos apresentaram respostas condizentes a esperada pelos professores.

**Figura 04 - Respostas apresentada pelo Grupo 01 na primeira parte do questionário**

Questões para a análise do experimento I realizado:

- Por que a lâmpada acendeu com o experimento realizado?  
O ácido do limão consegue arrancar os  
elétrons do prego e essa elétrons é atraição  
pela lâmpada, criando uma corrente elétrica  
capaz de acender a lâmpada.
- O que é um eletrólito? Cite alguns componentes do limão que podem agir como eletrólitos.  
Eletrólito é uma solução que permite a passagem  
das elétrons (corrente elétrica), ácido  
cítrico serve como eletrólito.
- A corrente gerada pelo experimento realizado é pequena, mas é suficiente para fazer outros objetos funcionarem. Cite outros objetos que funcionam da mesma forma que a lâmpada LED?  
Calculadora, controle de TV, relógio pulso
- Quais outros alimentos podem ser substituídos pelo limão?  
Saranga, Tomate, batata e ruibarbo.
- Com o auxílio do multímetro, determine qual a energia elétrica produzida pelo limão.  
3,63 Volts

Fonte: caderno do aluno

Na Figura 04, é possível observar que os alunos do grupo 01 conseguiram responder a questões 1 e 2 recorrendo a conceitos aprendidos na aula, recorreram a conceitos como eletrólito e a movimento dos elétrons, vale salientar que os grupos poderiam consultar os materiais (caderno e livro) para responderem as questões, caso surgissem dúvidas conceituais.

Nas questões 3 e 4 os alunos reconheceram o conceito de corrente elétrica, relacionando a objetos que podem ter funcionamento com a corrente feita pelo limão.

No decorrer da aula, notamos também a dificuldade dos alunos no manuseio do multímetro, onde mesmo com auxílio dos professores, os mesmos não se lembravam dos passos para a medição, confundindo assim, tensão e corrente, limitando assim a investigação da questão 5.

**Figura 05 - Respostas apresentada pelo Grupo 01 na segunda parte do questionário**

6. Qual a intensidade da energia produzida pelo limão?

*Mais qual quanto aumentamos a área inserida da moeda e o prego no limão, ocorre alteração de intensidade.*

7. Por que não conseguimos acender uma lâmpada comum no experimento?

*Porque a tensão (VOLTS) é inferior na experiência.*

8. Trocando o tamanho do limão a voltagem produzida será a mesma?

*Não cada limão tem uma acidez diferente*

9. Tente experimentar uma ligação em série, com mais limões na experiência, qual será o resultado obtido?

*A proximidade de cada célula foi bem maior, aumentando a tensão.*

10. Que tal trocarmos o alimento, a energia produzida será a mesma? *Não.*

*Cada alimento possui sua própria condutibilidade elétrica.*

Fonte: caderno do aluno

Já na Figura 05, observamos a resolução feita pelo grupo 01, na segunda parte do questionário, na questão 6 notamos a exploração do conceito sobre intensidade elétrica, onde os alunos relacionaram que “quanto maior a área inserida entre a moeda e o prego ocorrerá então à alteração de intensidade da corrente elétrica”.

Na questão 7 e 8 percebemos a recorrência de definições apresentadas em sala de aula, onde para acender uma lâmpada comum a voltagem deve ser superior do que a do limão e que em cada objeto (no caso o limão) haverá uma voltagem diferente.

Por fim, nas questões 9 e 10, exploramos os conceitos de ligação de um circuito em série (com os limões) e também a oportuna troca do alimento para explorar a condutibilidade elétrica, pois em cada elemento possui uma voltagem própria.

Para explorar melhor a última questão, os professores demonstraram a experiência com outro alimento como respondido na questão 4, conforme a Figura 06.

**Figura 06 - Materiais utilizados na segunda parte da experiência**



Fonte: os autores

Na Figura 06, temos os seguintes materiais utilizados na segunda parte do experimento:

- |   |
|---|
| <p>1 - Batatas;<br/>                 2 - Controle Remoto de TV;<br/>                 3 - Moeda de Cobre;<br/>                 4 - Clips;<br/>                 5 - Faca;<br/>                 6 - Alicates para apoio;<br/>                 7 - Alicates cortador de fio;<br/>                 8 - Fio elétrico.</p> |
|---|

No segundo experimento, os alunos notaram que também foi possível acender a lâmpada de LED e funcionar o controle remoto da TV, pois com auxílio do multímetro notamos que na batata utilizada, foi possível obter uma voltagem de aproximadamente 2,2 Volts (um pouco maior que a do limão do primeiro experimento), gerando assim uma corrente para o funcionamento de um controle remoto (pois a pilha alcalina possui uma voltagem de 1,5V).

Para melhor auxiliar na avaliação do experimento em sala de aula, utilizamos um roteiro de avaliação pedagógica, onde observamos que os grupos, demonstraram recorrer a conhecimentos prévios aprendidos na sala de aula, como por exemplo, conceitos de corrente elétrica, tensão, eletrólito, acidez de um alimento, entre outros. Nota-se também que o experimento estimulou a formulação de hipóteses e a curiosidade de utilizar outros alimentos para investigação, onde por meio do questionário podemos notar o quanto o experimento contribuiu para a formação de conceitos, atingindo assim o objetivo proposto.

Portanto, conforme preconizado por Paraná (2008), a experimentação em sala de aula tem papel fundamental no processo de ensino e a aprendizagem dos alunos, onde os mesmos tiveram a oportunidade de questionar a natureza e comprovar ideias e observações feitas por eles durante a realização do experimento.

### **Considerações finais**

A profissão professor como estudado ao longo dos semestres do curso, possibilitou a aprendizagem, a formação humana e social para tornar-se educador comprometido com o futuro dos alunos.

Durante a realização do experimento, nota-se que os alunos não estão acostumados a terem aulas práticas de conteúdos específicos da disciplina de física, onde os mesmos não sabiam como se portar em um laboratório e quais os materiais necessários para a segurança individual de cada.

Na análise das respostas dos alunos no relatório, os alunos mostraram-se inseguros com suas respostas, onde questionavam sempre se estava certa, evidenciando assim a dependência clara do professor nas tarefas propostas pelo professor. Porém durante a realização da experiência os mesmos se mostraram curiosos arriscando a testar de forma diferente o limão no acendimento da lâmpada de LED.

Por conseguinte, notamos indícios de aprendizagem durante a realização da avaliação pedagógica da experiência e por meio dos questionários ao atingir o objetivo de investigar a importância da experimentação no ensino de Física no nível de ensino médio, por meio da pilha de limão.

Portanto, nota-se a melhora de aprendizagem dos alunos quando se trabalha com experiências em sala de aula, podendo relacionar o conteúdo teórico com a prática, estimulando seu papel ativo em questionar e relacionar os conteúdos para a sua formação para o exercício da cidadania.

## Referências

BEZERRA, V. A. M. **A teoria de campo e a desmecanização da física**. São Paulo: In: Scientle Studia, 2006. v. 4, n. 2, p. 177-220.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Física**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 19 de março de 2017.

BUENO, Luiz F. **Ensino Médio: Física**. Londrina: Abril, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Física**. Paraná, 2008.

## O PAPEL DO PEDAGOGO NO PROCESSO EDUCAÇÃO E SAÚDE NO AMBIENTE HOSPITALAR

*Patrick Rodrigues Fleury Cabral*  
*Silvania da Silva Bispo*

### **Introdução**

Criança e adolescente estão perdendo o ano letivo devido a uma longa trajetória de tratamento de saúde, e muitas dessas crianças e adolescente não tem condições de retornarem á escola e nem de acompanharem o que está sendo aplicado em sala de aula e assim acabam desistindo e perdendo o ano letivo.

No decorrer deste trabalho, pretende questionar a possibilidade de uma criança em fase escolar dar continuidade a seus estudos em um quarto de hospital e como o profissional pedagogo pode contribuir para o processo educacional do aluno, acreditando que a escola é o lugar do encontro do educando com o saber e a classe hospitalar é uma forma de que os mesmo não fiquem desatualizados. Com o ensino diferenciado no âmbito da Educação Básica, considerando a necessidade da criança que se encontra incapaz de exercer essas atividades em sala de aula, tendo assim uma escola provisoriamente no seu próprio ambiente hospitalar.

Diante da problemática desse artigo que tem como objetivo analisar como o Pedagogo contribui no processo ensino aprendizagem e qual metodologia que utiliza para atingirem a humanização no meio ambiente. Conscientizando que terão que ser flexível diante do número de alunos que serão atendidas nesse período de permanência no hospital, e nas diversidades das doenças encontradas no meio hospitalar terão que as adapta-las a seu currículo e identificar a necessidade e a carência do aluno/paciente. Essa pesquisa também tem como objetivos específicos procurar compreender as realizações de uma pedagogia em lugares diferentes a de uma sala de aula e também entender que dificuldades a criança e do adolescente possuem, garantindo o desenvolvimento intelectual e pedagógico. E finalizando essa reflexão de dados obtidos trago ainda com o objetivo, fazer com que o aluno acredite em sua capacidade, mostrando que é um aluno como outro qualquer só que em ambiente diferente.

### **Revisão de literatura**

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente hospitalizado, na Resolução CONANDA nº 41, 17 de outubro de 1995, que em seu item 09 trata do “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação e saúde”, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar. Nos relatos de



(SKLASKI, 2009), diz que a partir do 20º dia de internação a criança já passa a ter direito a um professor para que não percam o ano letivo e não se sintam prejudicados ao retornarem a sala de aula.

Segundo a Legislação brasileira (MEC/SEESP, 1994 E 1995) (Política Nacional de Educação Especial), mostra que os hospitais brasileiros devem oferecer às crianças e aos adolescentes a um acompanhamento educacional de qualidade. Essa permita o desenvolvimento intelectual e pedagógico, bem como o acompanhamento do currículo escolar. Infelizmente, ainda hoje esse direito assegurado em Lei não se tornou realidade em muitas localidades. Atualmente, poucos hospitais têm estrutura pediátrica com condições adequadas para atender essa exigência legal.

Este direito ainda está ao atendimento escolar e regular e diferenciado e está previsto no artigo 214 da Constituição Federal; nos artigos 5º e 23 da Lei e diretrizes e Bases da Educação (LDB); na Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação; e na Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Comanda), e segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1997, pelo Ministério da Educação, todo hospital deveria ter uma classe hospitalar. Sendo esta preocupação também, do próprio Ministério da Saúde através do PNHAH – Plano Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar.

A legislação brasileira reconhece o direito da criança e do adolescente hospitalizado ao atendimento pedagógico-educacional, só que por falta de conhecimento dessa lei, pais deixam de ir atrás e muitas crianças deixam de usufruir desse direito. Acredita-se que com esse método de ensino a recuperação da criança torna-se mais rápido e mais saudável.

De acordo com a teoria de (Wallon apud Sugahara, 2006) quando ele afirma que a educação não é somente no âmbito escolar, mais em todo ambiente em que a criança esta inserida, todavia a o local onde a criança se encontra instalada deve estar de acordo com a estrutura de uma sala de aula de uma escola, visando o bem estar e o desenvolvimento da criança possibilitando a um acompanhamento e um resultado positivo, acredita-se que com esse método de ensino a recuperação da criança torna-se mais rápido e mais saudável.

Segundo Paula (2007) ela diz que de há varias maneiras positivas de tornar os ambientes mais acolhedores, com isso os hospitais vêm buscando humanizar esses espaços. No entanto, portanto as pessoas não veem o local como sala que esperam a sua recuperação com apatia, no entanto são trados como agentes expressivos em seus processos de cura, não são mais conhecidos como isolamento social.

É por essa necessidade que o ambiente hospitalar terá que tornar aconchegante e alegre. Esse espaço que terá que ser utilizado pelo professor e poderá variar ente as enfermarias os leitos ou salas próprias, de acordo com o estado clínico da criança, proporcionando oportunidades para que as crianças sigam suas atividades cos-

tumeiras como, estudar, jogar falar, sorrir, conviver com outras crianças, para que o tratamento de saúde torne bem mais eficaz, tendo o pedagogo e a família como auxílio em parceria no sucesso do ensino e aprendizagem do aluno/paciente e na sua qualidade de vida.

Para Fontes e Vasconcellos (2007, p 296), a hospitalização é uma situação que altera a rotina da criança e de sua família. É natural que a criança apresente uma fragilidade emocional que poderá prejudicar a sua compreensão do real. É por isso, que o refletir sobre as causas que estão na origem da emoção é uma das funções que faz parte do pedagogo. No entanto o pedagogo deve manter-se informado com o profissional da escola para dar a continuidade ao currículo escolar, e nessa continuidade o professor deve acrescentar o Lúdico como uma função educativa em busca do aperfeiçoamento da aprendizagem da criança.

*“(...) Acreditamos que a criança é um ser social, um pequeno cidadão que já trás consigo uma historia de vida, sonhos, expectativas, experiências, conhecimentos produzidos a partir das relações estabelecidas no contexto sócio-cultural. Interagindo com diversos grupos, a criança constrói todo um código de valores, um modo de ver e entender o mundo, de expressar, decorrente dos padrões culturais vigentes no seu meio social. Portanto, a criança é portadora de conhecimentos produzidos socialmente, embora às vezes não reconhecemos e que hoje deverão ser levados em conta no processo da escolarização.” WALLON, 1992,P.36).*

Gonçalves e Valle (1999) comentam sobre a importância de a criança doente estar envolvida com atividades semelhantes as das atividades pedagógico-educacionais no hospital, destacando que há a possibilidade de se atenuar os prejuízos causados por uma internação hospitalar.

E os relatos de Ceccim e Fonseca (1998) apresentam alguns aspectos teóricos de apoio ao estudo e sobre o trabalho pedagógico com resultados de uma avaliação satisfatória:

*[...] independente do tempo de permanência da criança no hospital, o atendimento [...] ajuda a criança a se desvincular das restrições deste ambiente e pode ter um significado importante para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Cacime Fonseca (1998,p.35)*

O acompanhamento do pedagogo e escolar da criança favorece o crescimento de uma construção da estabilidade de vida não apenas na enfermidade e da hospitalização como principalmente pelos laços sociais mediadas pelo professor (Fonseca, 1998), o que permitiria falar de uma escola no hospital em ambiente hospitalar. Com relatos de Franco (2011) que destaca que a formação e a capacidade do pedagogo nesse momento quebram paradigmas antigos sobre o perfil e a atuação de novas ideias educativa que o encoraja e renova para mais um renascimento de sua profissão.

*O professor deverá ter formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. (BRASIL, 2002, P. 22).*

E Luckesi (2000) caracteriza o lúdico " como um dos processos de aprendizagem, é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos" (p. 96). Pois o lúdico pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas. Tendo também a opinião de Feijó (1992), que o lúdico seria uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Comparando as opiniões adversas podemos perceber que o lúdico estimula o viver o respeito, a lealdade e que é um recurso pedagógico que deve ser utilizado de uma maneira correta e com muita motivação e preparo profissional do educador os resultados serão positivos contribuindo para a aprendizagem desejada.

Para (Fonseca, E.S. 2003), a escola a família e a sociedade precisam ter condições necessárias e acessíveis a qualquer criança independente da sua condição educacional e financeira e que elas precisam tomar posse de seus direitos à educação e à aprendizagem.

Fonseca fala muito sobre esse assunto nessa citação:

*A criança hospitalizada assim como qualquer outra criança, apresenta o desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage, dentre eles as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor. De forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja, de fato, incapacitante para a criança. Um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de usar e de expressar de uma forma ou de outra o seu potencial (FONSECA, 2003, p.15)*

Fontes e Vasconcelos (2007, p. 285), falam da importância e a falta de informação que o profissional tem sobre o estado de saúde da criança e a necessidade que seja submetido à capacitação e preparo psicológicos para atuar na melhor forma com toda essa demanda.

Mesmo doente, elas continuam interagindo, apropriando-se das informações disponíveis no meio e transformando-as em conhecimento. O papel da educação é, então, estimular essa construção, possibilitando a cada criança uma reflexão sobre o meio, sua doença, seus sentimentos e ajudando-as a entender o que acontece ao seu redor. Dessa forma, a educação no hospital pode fortalecer a autoestima das crianças para o enfrentamento da situação de hospitalização (FONTES e VASCONCELLOS, 2007, p.281).

Segundo os relatos de Matos; Muggiat (2001,p.16) “a criança hospitalizada tanto em curto ou longo tempo tem que receber tratamento hospitalar, valorizando os seus direitos á educação e a saúde como de direito o espaço enquanto cidadão do amanhã” esse direito não lhe pode ser tirado e sim valorizado.

A partir dessas considerações concluem-se as considerações de Gebardo e de Medeiros (2004, p. 66) em relação na classe hospitalar quando diz:

*“[...] o processo de ensinar-aprender, nesta perspectiva, corresponde, respectivamente, ao que faz um professor e à consequência que este produz no comportamento do aluno”*

## **Metodologia**

Essa pesquisa foi desenvolvida em um Hospital na cidade de Cuiabá-MT. A pesquisa de abordagem qualitativa e objetiva tiveram como base investigar os Pedagogos nas suas aulas diárias e o que utilizam como estratégia para atingir os resultados do ensino e aprendizagem e na qualidade de vida de cada interno.

Essa pesquisa foi realizada com base bibliografia através de práticas que irão envolver os registros durante as atividades na sala de aula dentro do Hospital. Contará com entrevista com professores e também aos pais dos internos, de modo individual com base na metodologia de ensino de cada profissional e a satisfação de pais dos alunos/pacientes.

A entrevista, não é simplesmente um trabalho de coletas de dados, mais sim uma interação nas quais as informações dadas pelos sujeitos podem ter profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. (MINAYO. 1999).

Questionário (perguntas para o Pedagogo da classe hospitalar)

1. Como são passados os resultados das avaliações para a instituição de ensino?
2. Em sua opinião, o que seria necessário para um processo ensino aprendizagem melhorar a classe hospitalar?
3. Você se encontra satisfeito com os resultados alcançados em suas atividades como professor do aluno/paciente.

## **Resultados e discussão**

As repostas das professoras a esses três pontos, foram analisadas através dos discursos, dos sujeitos, a partir do conteúdo verbal expresso pelas professoras através da entrevista; Como é passado os resultados das avaliações para instituição de ensino e

em sua opinião, o que seria necessário para um processo ensino aprendizagem para melhorar a classe hospitalar; e se está satisfeito com os resultados alcançados e para finalizar a ultima pergunta, você esta satisfeito com os resultados alcançado em suas atividades como professor do aluno/paciente. Sendo assim, começaram as minhas indagações sobre a minha pesquisa. Concluiu se que a no trabalho pedagógico hospitalar depende muito de ação e inovação, mesmo sem respaldo do governo e dos hospitais, não deve limitar sua ação apenas como ferramenta de trabalho que lhes são cedidas, mas através de outras áreas de conhecimento, para que contribua para o desenvolvimento integral da criança. Foram apenas duas professoras encontradas no hospital e as únicas que responderam as perguntas que lhes foram feitas.

### **Como são passados os resultados das avaliações para a instituição de ensino?**

**Primeira entrevistada:** Por meio de notas, que são obtidas através de participação e relatórios a cada três semanas.

**Segunda entrevistada:** Por meios relatórios, notas e fazemos um apanhado de pontuação incluindo: comportamento, desenvolvimento nas aulas e cumprimentos de tarefa que lhe são dadas.

Segundo (FREIRE, 2006 p.23) quanto diz que “aprende ao ensinar e quem ensina ao aprender” mostram que as grandes dificuldades existem principalmente levando em consideração a cada momento. Momentos que alimentam a vontade de fazer cada vez mais perfeito para obter resultados aplausivos.

Segundo relatos das entrevistadas, avaliar faz parte de seu cotidiano. Nesse processo a observação e a flexibilidade de todos os envolvidos principalmente delas mesmas, pois nem sempre é aplicado o que se planejou devido as condições psicológicas e ate mesmo as clinicas de cada aluno/paciente.

### **Em sua opinião, o que seria necessário para um processo ensino aprendizagem melhorar a classe hospitalar.**

**Primeira entrevistada:** teriam que ter mais condições de trabalhos, mais materiais que suprisse as necessidades de ensino sem deixar de lado uma sala totalmente voltada para esses alunos/pacientes com opção de lazer educativo.

**Segunda entrevistada:** o governo deveria investir nos pedagogos através de cursos na área da saúde para termos segurança não apenas no educar como também no cuidar, tendo conhecimento mais profundo de cada caso clinico dos alunos/pacientes.

Aos relatos de (MATOS,MUNGGIATI,2001.15) que diz “ a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sócias aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teóricos-praticos,

para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional” valores de direitos a educação e a saúde como cidadão.

**Você se encontra satisfeito com os resultados alcançados em suas atividades como professor do aluno/paciente?**

**Primeira entrevistada:** sim, mais poderia estar bem melhor se houvesse projetos de leituras no ambiente hospitalar, mais condições de trabalhos.

**Segunda entrevistada:** alguns alunos/pacientes tem mais dificuldade em acompanhar o que são dados a eles, os materiais didáticos não chamam muita sua atenção, devido a esta falta de matérias atualizadas não há um rendimento muito satisfatório.

A “Classe Hospitalar” nada mais é do que uma extensão de escola ao ambiente hospitalar. Assim, em termos práticos a classe hospitalar funciona como uma sala de aula adaptada ao ambiente hospitalar para atender as crianças e adolescente em interação temporária ou permanente, garantido o vínculo com a escola e/ou favorecendo o seu ingresso ou retorno ao seu grupo escolar correspondente.

A Legislação brasileira diz que os hospitais brasileiros devem oferecer às crianças e aos adolescentes um atendimento educacional de qualidade, que permita o desenvolvimento intelectual e pedagógico, bem como o acompanhamento do currículo escolar.

Conforme diz Fonseca (1999, p.33), “a classe hospitalar ratifica e afirma o acesso da criança ou adolescente aos direitos de cidadania relativos á saúde e a educação, conforme estipulam a Constituição Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei orgânica da Saúde e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em recuperação, reabilitação e (educação da saúde) e a educação escolar deve ser adequadas as necessidades especiais dos Educando (criação de processos de integração entre sociedade, instituições e escolas e provisão de meios para a progressão pedagógico- escolar (sistemática)” só que nem sempre os hospitais tem conhecimentos desse direitos.

**Conclusão**

Procurei realizar um estudo no hospital visando aprofundar sobre os métodos cotidianos que cada Pedagogo utiliza para realizar o seu trabalho e os resultados atingidos com as dificuldades encontradas com cada aluno/paciente, pois reconhecendo que é um local frio, sombrio, onde ninguém gostaria de passar muito tempo principalmente a criança.

Valem destacar que a estrutura física do ambiente escolar no hospital, tem que ser atrativa, com aparência de uma sala de aula e obedecer às normas de Comissão de Infecção Hospitalar, as salas são organizadas com tudo que há em uma sala de aula com mesas, cadeiras quadro brancos, brinquedo teca e entre outros.

É necessário que no ambiente hospitalar não deixe a importância da brincadeira e do lúdico, sem dispensar na importância das questões didático-pedagógico. Entende-se que muitas crianças realizam as atividades escolares auxiliadas pelo professor em seu próprio leito, devido as suas limitações impostas pela enfermidade que possuem, e há muitas delas que não conseguem utilizar os materiais didáticos fazendo com que o professor busque formas diferentes para aplicar essas atividades, despertando a imaginação, a criatividade e a linguagem oral da criança. Sabemos também que o planejamento muitas vezes não é o suficiente para uma boa aula, pois terá que ser flexível e passível devido a algumas alterações emergências.

Percebi também que professor deve ter acesso ao prontuário e ao estado de saúde do aluno/paciente e trabalhar de acordo com suas limitações e superar os problemas de aprendizagem frequentes e o mesmo não pode possuir dificuldades em adequar-se com o quadro clínico dos alunos/pacientes fazendo com que o mesmo corresponda com as atividades que lhe foi imposta.

Em 2018, realizei uma visita bem diferente ao hospital fonte da minha pesquisa, junto com os Professores da Alegria daqui de Cuiabá. Junto com eles pude me caracterizar e levar a alegria e um pouco de distração aos internos da Ala da Ancolegia. Também presenciei professores levando aos alunos/pacientes a sua escola dentro do quarto do hospital. Experiência rica em presenciar tudo aquilo e ter a certeza de que precisa ter amor para fazer esse trabalho com dedicação.

## Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. São

Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_, **Ministério da Educação. Parecer sobre Diretrizes Curriculares para a Educação**

**Especial. Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

\_\_\_\_\_, **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de**

**Educação Especial. Brasília:** Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL, **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução 41/95**

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de

Pedagogo, **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v.12, n. 18, p. 107-206, junho./dez. 2011.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma psicologia para o Esporte**, Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FONSECA, E. S. 1999. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional.** Pôster apresentado na 50ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Nata Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 12 a 17 de junho de 1998

FONTES, Rejane Souza e VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.73, p.279-3003, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicap.br>>

FONSECA, Eneida Simões. **Classe Hospitalares no Brasil.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal da Educação, 1998. Reunião de trabalho realizada na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus, em 04 de agosto de 1998.

FONSECA, E. S. e CECCIM R. B. (org) **Atendimento escolar hospitalar. Anais do 1o**

**Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar: o trabalho pedagógico educacional no ambiente hospitalar: a criança doente também estuda e aprende.** Rio de

Janeiro: UERJ, 19 a 21 de julho de 2000.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar.** São Paulo, SP:



Menon, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34.

ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

GABARDO, Andréia Ayres e MEDEIROS, José Gonçalves. **Classe hospitalar: aspectos da**

**relação professor-aluno em uma sala de aula de um hospital.** Interação (Curitiba),

Curitiba, v. 8, n. 1, p. 67-79, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem.** Revista Pátio, ano 3, n.12. Fev/abr 2000.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira

de Freitas. **Pedagogia Hospitalar.** Curitiba: Champagnat, 2001.

SUGARA. Leila. **Cenário musica: educação e comércio.** São Paulo: Marketing Editorial, 2006.

SKLASKI, Renata. 2009. **Classe hospitalar – Há espaço para o professor no hospital.** **Jornal virtual Profissão Mestre.** Disponível em: <http://katiacilenebarbosa.blogspot.com/2010/08/classe-hospitalar-ha-espaco-para-o.html>.

PAULA, E.M.AT.; E.P.2007. **Brinquedo Hospitalar: Direito das Crianças e adolescentes hospitalizados.** In: Conexao UEPG. Ponta Grossa: EPG, 3 (1): 20-23 Disponível.

WALLON, Henry in LA TAILLE, Yves de e outros. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

MINAYO, M.C.S O desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.6 ed. S. Paulo: R. Janeiro, Hucitec-Abrasco.

## ANÁLISE DE ILUSTRAÇÕES EM MATERIAIS ESCOLARES: POTENCIALIDADES QUALITATIVAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Juliana dos Reis Domingues*

*Victor dos Santos Moraes*

### **Contextualização do material**

Entender que a difusão de revistas dirigidas aos professores esteve vinculada a processos políticos, sociais e culturais mais amplos, requer o reconhecimento desse material como um dispositivo importante na produção e circulação de ideias e práticas pedagógicas.

Ao sugerir modelos de análise da imprensa periódica educacional, Catani e Souza (1999) destacam duas diretrizes. A primeira delas sugere ao pesquisador a criação de repertórios, cujo principal objetivo é o de informar para o leitor aspectos gerais do dispositivo, tais como: ciclo de vida, recorrência de temas apresentados, colaboradores, produtores, público alvo, entre outros aspectos considerados importantes para apresentar um panorama geral do periódico. A outra se refere especificamente ao estudo do periódico e sua produção, que reconstrói as “estratégias de funcionamento e estruturação do campo educacional, [...] e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente” (CATANI & SOUZA, 1999, p. 11).

Partindo do entendimento de que as revistas são fontes importantes para a investigação de processos pedagógicos, pretende-se aqui, apresentar uma análise específica dos cinco volumes da Revista Pedagógica Brasileira – RPB, da editora EDIPE, recorrendo não só as duas diretrizes apresentadas por Catani e Souza (1999), mas também, e principalmente, aos modelos de análises de imagens propostos por Jean-François e Liliane Vezin (1986a; 1986b).

A partir da realização de uma revisão bibliográfica para encontrarmos possíveis estudos sobre a referida revista, recorreremos aos principais sites que abrigam artigos, teses e dissertações (Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e SciELO – Scientific Electronic Library Online). A partir das palavras chaves: Revista Pedagógica Brasileira – RPB e RPB Pré-Escolar, não evidenciamos trabalhos que utilizaram a revista como objeto de estudos tendo como recorte a análise das ilustrações ou a própria revista.

Desta forma, trata-se de uma publicação que inaugura a subdivisão da Revista Pedagógica Brasileira lançada em 1971, sendo que as cinco edições das revistas que foram nosso objeto de análise, foram publicadas no ano de 1976, com periodicidade

bimestral. A revista “Pré-escolar” era direcionada aos professores da educação infantil, mais especificamente para os que atuavam na pré-escola da rede municipal de São Paulo, quando essa etapa de ensino não era obrigatória<sup>2</sup>. Em âmbito nacional, a Revista Pedagógica Brasileira é o segundo periódico dirigido especificamente para os professores que atuavam na educação infantil na década de 70. O primeiro deles foi a revista Jardim da Infância<sup>3</sup>.

Com a colaboração de três educadoras do Departamento de Educação Infantil, a referida revista foi criada para veicular o Plano de Educação Infantil - PLANEDI da Prefeitura Municipal de São Paulo. No texto inaugural do primeiro volume da revista, escrito pelo então Secretário Municipal de Educação - Hilário Torloni, destaca-se a necessidade de implementar na rede municipal de ensino, Pré-escolas que não funcionem em Parque Infantil e sim inseridas dentro da própria escola de 1º grau, com tendência e necessidade de ampliação do atendimento, objetivando suprir, aos poucos, as carências das crianças e prepará-las para o início da escolarização. Para Tornoni, na década de 70, elaborar e implementar um plano de Educação Infantil.

[...] se constitui numa solução emergencial, que começa utilizando nossas escolas de 1º grau, mas que deverá caminhar rapidamente para o envolvimento de toda a comunidade, sobretudo a empresarial, mediante convênios e estímulos de participação neste esforço gigantesco que precisa ser empreendido solidariamente pela sociedade inteira [...]” (Revista pré-escolar, 1976, vol. I, p. 06).

Com destaque para um discurso nacionalista, cujo objetivo era atender a carência social e cultural das crianças que entravam no 1º grau e prepará-los para “conduzir os destinos nacionais”, o então secretário municipal da educação sinalizava que ao aprovar a construção do PLANEDI, o prefeito Olavo Setúbal, promoveu uma iniciativa meritória.

Na introdução do 1º volume da revista apresenta-se como um dos principais problemas a serem enfrentados, o número elevado de alunos que repetiam a 1ª série, com a justificativa de que a possível causa era a carência cultural e a desnutrição das

---

<sup>2</sup> Atualmente, a emenda Constitucional 53, de dezembro de 2006, limitou a faixa etária para educação infantil até aos cinco anos de idade. Dividindo-se em creche para crianças até três anos e a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. A partir de 2009, por meio de uma emenda constitucional, a matrícula de todas as crianças na escola, a partir dos 4 anos, tornou-se obrigatória. Antes da mudança na Constituição, o ensino fundamental era a única etapa escolar obrigatória no Brasil. Depois da emenda, o ensino passou a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

<sup>3</sup> Publicada em dois volumes e por iniciativa governamental, a Revista Jardim de Infância (1896 e 1897), surge seis meses depois da criação do primeiro jardim da infância do Estado de São Paulo. Não diferente das revistas pedagógicas que circulavam entre o final do século XIX e as décadas de 1920 e 1930, cujas análises de Marta Carvalho (2001) destacam que serviram para subsidiar a prática do professorado, o referido periódico traz em suas páginas uma orientação pedagógica centrada na pedagogia de Friedrich Froebel.

crianças, que acarretavam prejuízos ao desenvolvimento infantil. Apresenta-se também a parceria entre as escolas e o Centro de Educação Alimentar - CEA - na tentativa de solucionar o problema da reprovação. Na sequência apresenta-se a organização do programa compensatório, cuja primeira experiência foi desenvolvida na Escola Municipal de 1º grau do Jardim IV Centenário, localizada na cidade de São Paulo, no bairro de Santo Amaro, pois o público atendido nessa escola eram alunos de oriundos de uma classe econômica menos favorecida.

A preocupação com o número excessivo de alunos que reprovavam o primeiro ano do 1º grau e a necessidade de consolidar uma pré-escola que ajudasse a potencializar a aprendizagem das crianças fez emergir a necessidade da elaboração e publicação dos cinco volumes da revista que trazia em suas páginas a organização do Plano de Educação Infantil no município de São Paulo.

Mantendo o mesmo padrão gráfico nos cinco volumes, as capas das revistas apresentam desenhos que remetem ao contexto da infância retratado por brincadeiras e interações infantis. Com as iniciais da RPB grafadas em azul, os cinco volumes da Revista Pedagógica Brasileira, cujo nome está grafado em laranja, logo abaixo das suas iniciais, apresentam os seguintes subtítulos:

<b>QUADRO 1 – REVISTA PEDAGÓGICA BRASILEIRA – RPB – PRÉ-ESCOLAR</b>	
Primeiro volume	Plano de unidade de ensino - 1º estágio: 3 a 4 anos
Segundo volume	Plano de unidade de ensino - 2º estágio: 4 a 5 anos
Terceiro volume	Plano de unidade de ensino - 3º estágio
Quarto volume	Orientação metodológica 1º semestre
Quinto volume	Orientação metodológica 2º semestre

*Fonte: Elaboração dos autores*

Na contracapa dos cinco volumes as informações acima se tornam mais completas, pois detalham o subtítulo da Revista Pedagógica Brasileira: técnicas de ensino. E no terceiro volume esclarecem que a faixa etária do material é para crianças de 5 a 6 anos de idade. No 4º e 5º volumes (primeiro e segundo semestre), encontram-se a informação de que ambos volumes servirão de “orientações metodológicas e sugestões de atividades” para os professores.

Os três primeiros volumes apresentam técnicas de ensino para os professores que trabalham com crianças de três a quatro anos e as duas últimas trazem as orientações metodológicas e sugestões de atividades para o trabalho diário do professor da pré-escola, concentrando atividades para serem desenvolvidas com crianças de cinco e seis anos de idade.

Nos cinco volumes, localizamos no meio da folha, mais precisamente do lado esquerdo da página um desenho da rosa dos ventos, cuja orientação faz referência ao norte e sul apenas. Trata-se de um desenho, cuja função é motivacional, ou seja, deslocada do conteúdo e sem uma significação relacionada ao material. A interpretação possível é que o símbolo se refere à editora EDIPE:



ILUSTRAÇÃO 1 - ROSA DOS VENTOS

A organização interna das revistas é composta por tabelas nas páginas ímpares, cujos escritos referem-se aos planos de unidade de ensino e, nas páginas pares, há sugestões de atividade a serem desenvolvidas pelo professor. Cada volume é composto por diferentes números de páginas e imagens:

<b>QUADRO 2 – NÚMEROS DE PÁGINAS E IMAGENS</b>					
	Volume I	Volume II	Volume III	Volume IV	Volume V
Nº de páginas	103	125	110	96	95
Nº de imagens	101	178	138	176	231
Razão entre imagens/páginas	98%	142%	125%	183%	243%

*Fonte: Elaboração dos autores*

Ao observarmos os dados acima vemos que as edições com maior número de imagens são os dois últimos volumes. A escolha do material para análise considerou o maior número de imagens e a possibilidade de recortar uma disciplina específica, no nosso caso, a matemática, cujo recorte será explicado adiante.

## Análise preliminar

Logo no início da leitura flutuante realizada sobre o primeiro volume do material descrito, foi interessante observar que as primeiras ilustrações se encontram numa sessão denominada, igualmente nos cinco volumes, como “sugestão de atividades”, o que denota a percepção de que estão sempre relacionadas à representação de tarefas práticas ligadas a vida cotidiana, sem haver uma delimitação explícita por disciplinas ou área de conhecimento. Somando-se a este fato, foi possível compreender também que, apesar de tratarem-se de ilustrações que estão sempre relacionadas ao texto verbal, e isto por si só já ilustrações um tipo de composição textual muito específico na análise de ilustrações segundo Jean-François e Liliane Vezin (1986a; 1986b) uma vez que o atrelamento texto-ilustração já influencia o analista em sua compreensão do todo, elas se caracterizam em sua maioria como desenhos que ilustram ao lado do texto as induções procedimentais das atividades sugeridas. Desta forma, as categorizações definidas pelos autores e adotadas neste texto compreendem: a) decorativa – ilustrações como adereços que compõem os elementos estéticos da produção; b) motivacional – ilustrações como adereços atrativos ao leitor que consome o conteúdo textual; c) explicativa-descritiva – ilustrações que retratam a concretização de um pensamento ou do conteúdo explicado no texto com o qual estão relacionadas; d) explicativa-funcional – ilustrações que representam o processo de um pensamento ou a execução de uma atividade explicada verbalmente que possui várias etapas.

Longe de cunhar o material precipitadamente como uma produção simplista, uma vez que metodologicamente comportam complexas prescrições aos professores de educação infantil, não se pode negar que ao longo de suas páginas as ilustrações do primeiro volume são dispostas sempre nesse mesmo modelo de raciocínio, mas não são autoexplicativas, ou seja, necessitam sempre estar associadas ao texto para serem melhor compreendidas.

Os textos associados às imagens, por sua vez, são curtos e se resumem sempre à execução de tarefas mecânicas, sem demandar uma reflexão pedagógica sobre o ato educativo a ser engendrado, o que se confirma na análise do conjunto de elementos verbais e não-verbais com um forte apelo à infantilização do leitor no contexto de um material destinado a docentes. Além disso, pôde-se notar que apenas em páginas isoladas (79 e 81) fez-se uma referência mais específica aos saberes matemáticos (GONÇALVES, 2008), relacionando-se a aspectos da geometria e dos conjuntos numéricos. Nesse sentido, depreende-se que, mesmo desta incipiente aparição de ilustrações ligadas a esses saberes, já existia em 1976 uma necessidade social, ratificando a importância desta área do conhecimento, de relacionar um pouco a lógica das culturas escolares a das culturas familiares por meio de situações lúdicas que envolvam conhecimentos matemáticos, fundindo-os em uma cultura para a criança, por suas vivências cotidianas, e que também é muito bem descrita por Gonçalves (2008, p. 5): “[...] construir

uma ponte de mão dupla entre conteúdos escolares e formais da Matemática e o cotidiano do aluno (casa, cidade, mundo, sociedade, cotidiano, etc.)”.

Pode-se, ainda, parafrasear a fala de Gonçalves (2008) para ratificar a justificativa social das escolhas das ilustrações no material, dizendo que, dessa forma, identificam-se os primórdios de uma defesa por uma abordagem mais viva e externalizante da matemática (entendida como aquela que busca superar a prática de ensino que apenas focaliza os aspectos estruturais da matemática, valorizando, assim, o saber que permeia todas as instâncias externas à escola, a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e a correlação entre o conhecimento escolar e as estratégias matemáticas úteis no cotidiano), tanto no meio escolar como em qualquer instituição social que possibilite o aprendizado de conhecimentos matemáticos.

O segundo volume inicia com a mesma lógica já descrita no anterior, portando imagens de fácil compreensão por apresentar um aspecto pueril a um público-alvo de adultos.

O destaque para os saberes matemáticos se resumiu às páginas 45 e 47 nas quais se situam a percepção de conhecimentos atrelados aos eixos *tratamento da informação* e *espaço e forma* conforme definição estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), compreendendo também a apresentação de ilustrações geométricas. Outros conteúdos específicos evidenciados neste segundo volume por meio das ilustrações dizem respeito a noção de conjuntos numéricos e representação de quantidades nas páginas 63, 64, 65 e 67.

A análise sobre o volume seguinte permitiu a identificação da mesma lógica com a mudança de que as ilustrações aparecem sempre na cor laranja, diferentemente das anteriores que eram em preto e branco, e dando abertura para a interpretação de que é uma alteração que pode ser justificada com as alternâncias no custo da impressão ao longo dos anos. Concernente exclusivamente às ilustrações, pôde-se constatar que permanecem dispostas em três imagens por página como nas produções precedentes e majoritariamente representando desenhos de pessoas e seres humanos, aspecto que também diferiu um pouco dos outros volumes, tendo uma aproximação ao estilo das histórias em quadrinhos, conforme exemplo abaixo:



ILUSTRAÇÃO 2 – QUADRINHOS

O motivo, pois, pelo qual a análise preliminar do quarto e do quinto volumes não constam nesta sessão é justamente por terem sido as produções escolhidas para a análise em profundidade deste trabalho e cujos critérios de seleção são apresentados a seguir.

### **Crítérios de seleção do material**

Visando selecionar o material para uma análise mais focalizada das ilustrações, elegemos como critério a delimitação de ilustrações em sessões organizadas de conteúdos matemáticos (encontradas somente nos volumes quatro e cinco). A justificativa deste recorte também se deu diante da extensão da produção em cinco detalhados volumes e da complexidade desta atividade que também pode ser comprovada nas palavras de Peraya e Nyssen (1995) quando discutem, inclusive, a respeito da escassez de estudos e da necessidade de produções mais específicas na área:[...] raros são os estudos que parecem estar preocupados em explicitar de forma sistemática os relatos discursivos entre o texto e os paratextos (PERAYA; NYSSSEN, 1995, p. 2, tradução nossa).



Situando as ilustrações como um dos elementos enquadrados ao conjunto linguístico que denominam de paratexto em sua relação ao corpo verbal e escrito de uma produção, os autores conferem às imagens um caráter análogo a uma série de outros elementos na interpretação da composição global, dentre os quais fotos, gráficos, tabelas de dados, fórmulas e esquemas.

Retomando as questões específicas da seleção do material, foi possível observar também que os aspectos de apresentação do conteúdo do quarto e do quinto volumes diferem dos três demais na distribuição das imagens e em relação à delimitação do conteúdo por áreas de conhecimento, cuja configuração também foi determinante para a seleção destes dois últimos volumes da coleção como objeto de análise.

Dentre todos os livros há, como um caráter que marca assim toda a revista, a ocorrência de imagens logo na capa e contracapa, mesmo se resumindo a ilustrações meramente decorativas e sem relação de sentido com o texto exposto, consagrando a escolha da produção como um material profícuo de análise por ir se complexificando ao longo dos anos em relação aos papéis que podem ser atribuídos às ilustrações.

### **Análise das ilustrações**

Iniciando pelo volume quatro, pode-se dizer que antes mesmo de partir para uma categorização das funções trabalhadas por meio dos elementos paratextuais baseando-se na teoria da análise das ilustrações estudadas (VEZIN, 1986a; VEZIN, 1986b; PERAYA; NYSSSEN, 1985), foi possível realizar um breve levantamento estatístico das imagens. Desta forma, calcula-se que o espaço dado aos conhecimentos matemáticos em termos de imagens ainda era relativamente tímido, mas não ínfimo, uma vez que das 176 ilustrações encontradas, 30 delas estão dispostas em cinco sessões denominadas para o ensino da matemática ao longo do ano letivo.

Discutindo-se especificamente, pois, a respeito da caracterização do material pelo viés de análise aqui escolhido tem-se assim a apresentação do volume dividida sempre pelos meses do ano e a inserção de suas imagens, ao menos nas sessões de matemática, no texto verbal escrito que também é mais extenso e complexo, diferenciando-se assim da configuração geral dos volumes anteriores.

Deste modo, a título de exemplificação, os elementos figurativos encontrados na primeira sessão de matemática obedecem a esta nova estrutura, aparecendo após um longo texto narrativo e versando sobre o tema dos conjuntos numéricos:

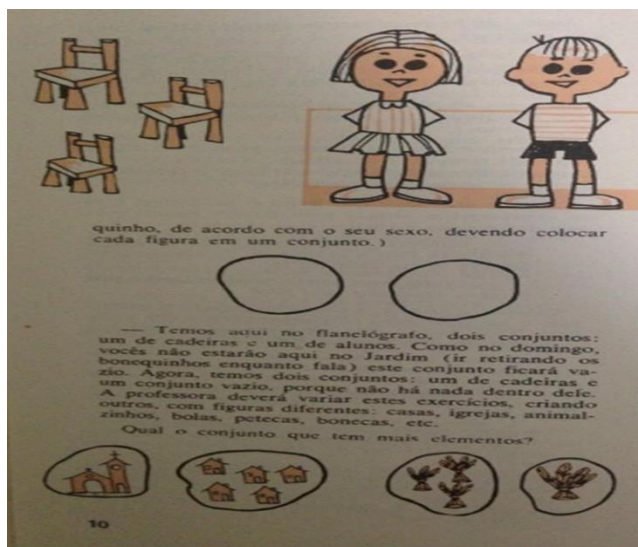
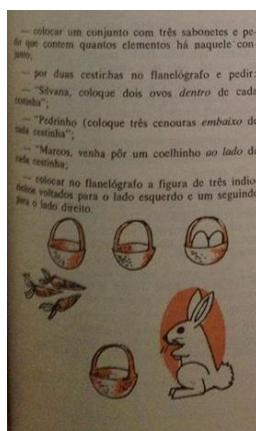


ILUSTRAÇÃO 3 – CONJUNTOS NUMÉRIOS (P. 10)

Partindo-se, pois, da perspectiva explanada pela autora Liliane Vezin (1986b) de que as características das ilustrações em materiais didáticos escolares são concretude, correspondência semântica com o texto e codificação, acredita-se que dentre as cinco revistas estudadas da coleção, o volume quatro seja realmente o primeiro deles, em ordem crescente de análise, a apresentar uma influência das imagens mais enfática sobre a atividade de estudo, bem como sobre sua leitura e interpretação. Explicitando-se este pensamento em outras palavras, verificou-se que a função das ilustrações na aprendizagem de seus respectivos textos verbais é sua contribuição para a construção de uma representação da ilustração das informações e apreensão de uma visão junto à produção escrita. Toma-se como exemplo disto a percepção do que é possível deprender de algumas das ilustrações da segunda sessão de matemática na qual a relação texto-ilustração é descritiva e instrucional, mas ao mesmo tempo precursora de conceitos importantes, também pela função decorativa, a serem trabalhados na Educação Infantil como lateralidade, noções topológicas, a definição de ilustrações geométricas e suas relações com cores e diferentes tamanhos.



ILUSTRAÇÃO 4 – ILUSTRAÇÃO 5 – LATERALIDADE  
 ILUSTRAÇÕES GEOMÉTRICAS E NOÇÕES TOPOLÓGICAS (P.52) (P.53)



Sabendo, pois, que as ilustrações permitem definir o entendimento de um texto como uma atividade construtiva, ajudando a guiar a aprendizagem e a codificar os conceitos transmitidos, foi possível amparar-se novamente nas palavras de Vezin (1986b) para reverberar neste trabalho os constructos de significado extraídos das imagens da Revista Pedagógica Brasileira (Pré-escolar):

A atividade de estudo de um texto não é o registro do conteúdo literal do texto, mas o resultado de uma atividade construtiva. O tratamento da informação pode então ser facilitado pelos métodos de orientação que ajudam a aprendizagem (VEZIN, 1986b, p. 110).


Neste sentido, ao olhar para as ilustrações percebeu-se que elas permitem, sobretudo, uma visualização do que é transmitido, assumindo uma função análoga aos exemplos verbais que, no caso do material analisado, ajuda a compreender o discurso científico retratado, por mais simplista que seja, como num exemplo de sugestões de atividades práticas para crianças pequenas em processo de aquisição do conceito da contagem numérica, mas que implicitamente também trabalha os princípios da divisão concreta.

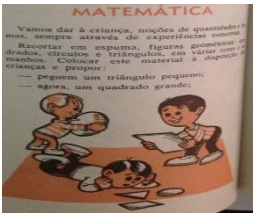
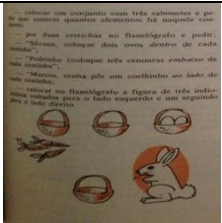
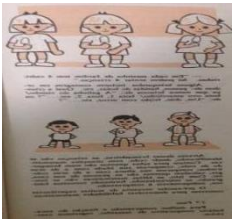


Na atividade sugerida na ilustração 4 os professores terão que ensinar às crianças a contar quantos objetos (sorvetes) as meninas têm juntas e quantos sorvetes cada menina recebe sabendo que são 3 sorvetes a serem distribuídos para 3 meninas.

ILUSTRAÇÃO 6 – CONTAGEM E PRINCÍPIOS DE DIVISÃO (p. 57)

Todos esses aprofundamentos de análise das ilustrações do material em sessões de matemática serviram de base, pois, para a confluência dos dados que aqui se fizeram possíveis registrar em um quadro que trata, como exemplo, sobre uma parte das classificações e respectivas funções das ilustrações (VEZIN, 1986a; VEZIN, 1986b):

QUADRO 3 – CATEGORIAS E FUNÇÕES – 4º vol.				
Ilustração	Página	Categoria	Função	Ilustração
1	10	Desenho e esquema	Explicativa-funcional	

2	52	Desenho	Motivacional	 <p>Vamos dar à criança, noções de quantidade e peso, sempre através de experiências com objetos reais em espelhos, figuras geométricas (círculos, círculos e triângulos, em vários tamanhos). Colocar este material à disposição da criança e propor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Peguem um triângulo pequeno;</li> <li>— agora, um quadrado grande;</li> </ul>
3	53	Desenho	Decorativa	 <p>Colocar um conjunto com três cabaninhas e pedir que desenhe quatro elementos na seguinte ordem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— por dois pontos no hemisfério e pedir:</li> <li>— "Mantenha, coloque dois ovos dentro de cada cabaninha";</li> <li>— "Pintando (coloque três cabaninhas embaixo de cada ovo);</li> <li>— "Mantenha, vista pelo um coelho no lado de cada ovo";</li> <li>— colocar no hemisfério a figura de três indivíduos pintados para o lado esquerdo e um coelho para o lado direito.</li> </ul>
4	57	Desenho	Explicativa-descritiva	 <p>Ilustração com três crianças e formas geométricas para fins explicativos.</p>

Fonte: Elaboração dos autores

Não diferente das características gerais discutidas anteriormente, o quinto volume da coleção da revista Pré-escolar - Orientações metodológicas e Sugestões de atividades - apresenta semelhanças quando se parte para a categorização detalhada das funções trabalhadas por meio dos elementos paratextuais com base na análise das ilustrações propostas por Vezin e Peraya (1986a) e Nyssen (1985).

Composto por 231 ilustrações, distribuídas ao longo das 95 páginas que compõe a revista, encontramos 23 páginas dedicadas à proposta de atividades matemáticas para serem desenvolvidas com alunos de cinco e seis anos de idade. No geral as ilustrações relacionadas à disciplina de matemática, que estão distribuídas ao longo da revista, estão basicamente atreladas aos conteúdos de conjuntos numéricos, formas geométricas e noções de fração. Para uma maior visualização de como algumas ilus-

trações são distribuídas e quais são as suas caracterizações, foi elaborado o quadro a seguir:

QUADRO 4 – CATEGORIAS E FUNÇÕES – 5º vol.				
Ilustração	Página	Categoria	Função	Ilustração
1	10	Desenho	Explicativa descritiva	
2	38	Esquema	Explicativa/ funcional	
3	69	Desenhos e esquemas	Explicativa descritiva/ funcional	
4	79	Desenho	Motivacional	

Fonte: elaboração dos autores

Os dados da tabela acima permitem dizer que, não diferente do quarto volume, as ilustrações são compostas basicamente por desenhos que desempenham, no geral, a função explicativa descritiva. Neste sentido, ao olhar para as ilustrações perce-

beu-se que elas permitem, sobretudo, uma visualização do que é descrito no texto, ou seja, imagens e texto se completam e, se deslocados do contexto de proximidade, darão o mesmo entendimento ao leitor, assumindo uma função análoga.

De acordo com a teoria que fundamenta esta análise, ressalta-se a importância de investigar o uso das ilustrações no campo educacional, e determinar as correspondências que realmente existem entre os dados verbais e as ilustrações para especificar precisamente qual função comunicativa a ilustração exerce.

O uso das ilustrações no quinto volume, além de ter correspondência direta com o texto, em alguns casos, elas indicam ao professor como proceder na aplicação da atividade sugerida, conforme ilustrações e exemplos a seguir:

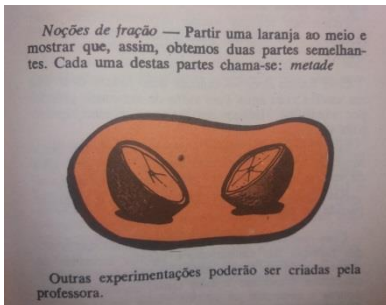


Ilustração 7 – Noções de fração

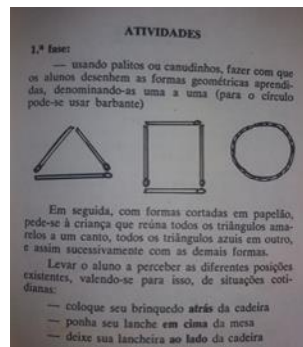


Ilustração 8 – Formas geométricas

Segundo Vezin (1986b), o esquema ajuda na seleção das informações expressa pelos desenhos ilustrativos do texto que está sendo apreendido, ou pelos dados não-verbais de um problema a ser resolvido após a aquisição do conhecimento. Os únicos exemplos possíveis de caracterizar como esquemas, são as ilustrações a seguir:

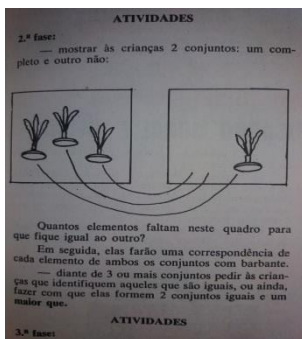


Ilustração 9 – Conjuntos



Ilustração 10 – Conjuntos

Nos exemplos acima o esquema se evidencia por representar características gerais do conteúdo que está sendo ensinado. Embora as ilustrações se aproximem do tipo desenhos, cuja função poderia enquadrarem explicativas funcionais, de acordo com Vezin (1986b), podemos entender que se trata de uma representação de dados que estão inseridos no processo de aprendizagem e conduz o leitor ao raciocínio necessário para a resolução do problema, além de sintetizar as informações do texto através da ilustração generalizada da informação veiculada, portanto ambas as ilustrações, é um esquema, pois apresentam as características de uma generalidade e tem como função explicar o texto através de ilustrações e como se dá o processo de construção da aprendizagem daqueles assuntos, com caráter por isso descritiva e funcional.

Algumas ilustrações que compõe as sugestões de atividades para os professores realizar com os alunos apresenta-se como uma representação pictórica da informação que está sendo veiculada no texto da qual ela faz correspondência (VEZIN, 1986a), adquirindo assim um caráter de decodificação do verbal através do pictórico.

## **Conclusões**

Considerando-se apenas o público alvo para o qual as revistas foram elaboradas, perceber-se-á que, embora o 5º volume da revista pré-escolar seja dirigido ao campo educacional, a análise detalhada permite afirmar que as ilustrações não têm o caráter de codificar as definições dos conceitos transmitidos no intuito de ensinar ao professor, pois os assuntos tratados são, em grande medida, de fácil entendimento e retratam de maneira bastante didática os modos de fazer.

Nesse sentido, apesar das ilustrações serem em sua maioria desenhos com a função explicativa descritiva que trabalham conteúdos matemáticos, conforme já constatado, a fraca relação com o texto escrito pode dar abertura, segundo a análise realizada, a uma interpretação errônea para este profissional de que as ilustrações funcionam meramente como um apelo de cunho puramente estético e decorativo.

Esta conclusão justifica-se, por fim, pelo fato de que o que está escrito é de fácil entendimento aos professores e aproxima-se, inclusive, das ilustrações específicas para crianças, configurando-se além das funções já descritas, também como apelo estético e/ou motivacional. Desta forma, esta análise encerra o pensamento de que a teoria do estudo das ilustrações apresentada como embasamento teórico é uma forte ferramenta para explorar o potencial dos elementos paratextuais em produções que, embora já consolidadas no tempo, possam ainda trazer muitas reflexões para o modo como operamos o ensino da matemática na atualidade.



## Referências

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996). São Paulo: Plêiade, 1999.

GONÇALVES, H. A. *O conceito de letramento matemático: algumas aproximações*. 2008. Disponível em: <http://www.virtu.ufjf.br/artigo%202a14.pdf>. Acessado em: 07/09/2018.

PERAYA, D.; NYSSSEN, M. C. *Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie e d'économie: une étude comparative*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1995

VEZIN, J-F. (1986a). Schématisation et acquisition de connaissances. *Revue française de pédagogie*, 77, pp. 71-78.

VEZIN, L. (1986b). Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes. *Enfance*, 39, pp. 109-126.

## COMUNICAÇÃO EM EVENTOS A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PARA O AGENDAMENTO DE EVENTOS EM POLO EFETIVO DA UAB

*Alan Marcelo Marchioro*

*Taciana Marchioro*

### **Introdução**

Evento é um acontecimento com objetivos e ocorrências específicos e têm suas tipologias com características, formatos e observações singulares para cada realização. Os eventos realizados no polo efetivo são de tipologias distintas, comumente de pequeno porte; as coordenações UAB e coordenações de cursos, habitualmente formam turmas de até 60 (sessenta) inscritos, considerando aqui a estrutura física de cada polo efetivo, motivo que restringem turmas com número maior de acadêmicos devido aos espaços físicos acondicionarem um número estipulado pelo Ministério da Educação e Cultura MEC para acolher os alunos, há polos efetivos que têm mini auditório, auditório e ou anfiteatro, o que possibilita acolher eventos maiores.

O público dos eventos de polo efetivo UAB é fechado, considerando que são acadêmicos ingressos em cursos de graduação e pós-graduação, eventos quase que na sua totalidade, pequenos, exceto em acontecimentos de aula magna em que os alunos que ingressam são geralmente um número maior, antecipando aqui evasões, ocasionalmente. Os eventos UAB são de abrangência local e regional, mas, podem, como exemplo, ser de abrangência sul brasileiro, norte brasileiro e nacional, dependendo da quantidade de interessados por Estado e suas disponibilidades financeiras. Quanto à área de interesse, observando suas tipologias é um evento cultural/acadêmico. Eventos em polo efetivo UAB podem ocorrer às seguintes tipologias: seminário, aula magna, debate, banca de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso TCC, fórum, palestra, videoconferência, atividade presencial, oficinas, prova física, *web*, exame final, prova *on-line*, entre outros que a coordenação do curso veja como pertinente para o desenvolvimento da metodologia escolhida e haja disponibilidade física.

O presente trabalho busca identificar a realidade dos polos efetivos quanto à comunicação nos agendamentos dos eventos ofertados pelos cursos de graduação e pós-graduação na Instituição Pública de Ensino Superior IPES do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB.

Refletir sobre o sucesso de eventos em polo efetivo do Sistema UAB, partindo da premissa em comunicar e consultar a coordenação do polo efetivo para o agendamento e publicações dos calendários; pontuar antecipadamente a metodologia dos eventos (que em muitas coordenações de curso é mutável no decorrer do curso); às

IPES, disponibilizarem suporte profissional que atendam a demanda dos cursos e de suas Instituições de Educação Superior IES (considerando administrar a verba para dispor profissionais); ter *feedback* dos envolvidos e consultar o público alvo, seus alunos/acadêmicos, são fatores relevantes na realização de eventos no Sistema UAB para seguir sendo um modelo de EaD e, quiçá atingir os índices de (*expertises*)<sup>4</sup> no assunto (ANPAE, 2018).

Este trabalho se justifica diante da necessidade de identificar as dificuldades e falhas que estão presentes na ausência de comunicação para organização dos eventos e atividades presenciais programados pelas coordenações de cursos e suas IPES e as dificuldades enfrentadas pelos polos efetivos de apoio presencial que integram o Sistema UAB, entre coordenação de polo efetivo e coordenação de curso.

Compreender que polo efetivo é mantido pelo município ou Estado e, polo associado é mantido pela IPES é um ponto de partida para comunicarem-se, programarem-se e organizarem-se quanto aos eventos a serem realizados em polo efetivo (BRASIL, 2018a).

Lembrar-se que, a tipologia do evento é de desígnio da coordenação do curso da IPES, no entanto, o calendário das atividades que ocorrem no polo é de responsabilidade da coordenação de polo efetivo; esta coordenação de polo efetivo é responsável pelas datas, horários e espaço físico para a realização de cada evento, considerando que, os ambientes da estrutura, salas, laboratórios, auditórios, biblioteca entre outros são compartilhados com demais cursos e de outras IPES e, o mantenedor tem suas políticas públicas. Ter um escopo de evento bem estruturado proporcionará fluidez na comunicação, ampliando possibilidades em consolidar a sensibilidade entre as coordenações que se comunicam.

Identificar especificamente as falhas no agendamento de eventos que a ausência de comunicação entre coordenações de curso e coordenadores de polo efetivo podem acarretar aos acontecimentos e calendários não alinhados; se os polos efetivos são consultados pelas coordenações de cursos, antes das publicações de editais, considerar que qualquer publicação de edital tem a antecipação à coordenação de curso em consulta à agenda do polo efetivo para, somente então, realizar a divulgação do evento.

Avaliar se a quantidade de profissionais no polo efetivo, quanto os encaminhados pelas coordenações de cursos é considerável para a realização dos eventos.

Observar se pode haver evasão de acadêmicos com as alterações realizadas durante o andamento do curso, em decorrência das alterações de agenda de eventos por falta de prévia comunicação para a programação de calendário quanto à consulta de datas e horários no polo efetivo.

---

<sup>4</sup> Conhecimento adquirido com base no estudo de um assunto e a capacidade de aplicar tal conhecimento, resultando em experiência, prática e distinção naquele campo de atuação (DICIONÁRIO, 2018).

Realizou-se metodologia da pesquisa de estudo de multicasos, aplicando questionários *in loco* para dar fluidez, embasamento e levantamento de dados para compreender as dificuldades e falhas na falta de comunicação nos agendamentos de eventos nos polos efetivos do Sistema UAB.

Baseando-se no estudo de multicasos e nas experiências empíricas da autora (Taciana Marchioro)<sup>5</sup>, objetivou-se dimensionar a comunicação no agendamento, organização e realização dos eventos em polo efetivo, focarem à parceria em conformidade com ajustes que tornem os eventos atividades de sucesso, sempre.

Destacaram-se os polos efetivos da Região Metropolitana sendo eles os de Campo Largo, Colombo, Curitiba e Paranaguá, através de contato telefônico e explanação da pesquisa para artigo, aos quais seus coordenadores se dispuseram em responder nossa pesquisa e serem gravados; para efetivar a validação de dados, fora coletada a assinatura de autorização de gravação de questionário das respectivas coordenações.

O trabalho foi subdividido em quatro partes, que buscam descrever as dificuldades e falhas encontradas na ausência de comunicação apresentadas pelos entrevistados que responderam a pesquisa.

Na primeira parte apresenta-se sobre a Universidade Aberta do Brasil UAB, na segunda parte discorre-se sobre a contextualização, tipologia e importância dos eventos, descrevendo na terceira parte os resultados e análise de dados aferidos e na quarta parte, apresentam-se os comentários sobre os resultados, visualizados e possíveis encaminhamentos de ações para a melhora na comunicação, que contribuam para avanços na superação das dificuldades e falhas enfrentadas.

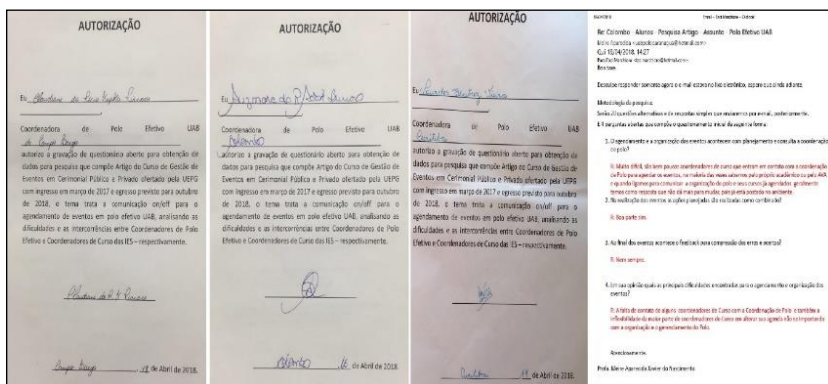


FIGURA 1 - Autorização de gravação de entrevista com questionário para aferir o estudo de caso. No caso da coordenação de Paranaguá, as respostas foram respondidas no corpo do e-mail.  
Fonte: Dos Autores.

<sup>5</sup> Atuou de 2013-2018 como secretária no polo efetivo UAB Colombo.

A metodologia aplicada teve a formulação e confecção de questionários para o levantamento e verificação de dados e gráficos e perguntas abertas, posteriormente o envio de questionário *on-line*.

Para a coleta de dados, utilizou-se de perguntas abertas e questionários via *internet* para melhor compreender as dificuldades e falhas de comunicação no agendamento e organização de eventos dos Polos Efetivos do Sistema UAB.

As perguntas abertas foram aplicadas para encontrar as dificuldades e falhas dos agendamentos dos eventos que acontecem nos polos efetivos de apoio presencial e, esclarecer a ausência de comunicação entre coordenações de curso com as coordenações de polo efetivo.

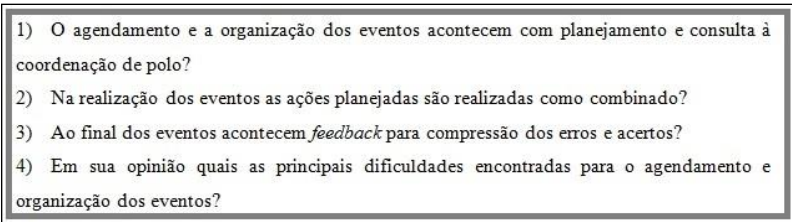
- 
- 1) O agendamento e a organização dos eventos acontecem com planejamento e consulta à coordenação de polo?
  - 2) Na realização dos eventos as ações planejadas são realizadas como combinado?
  - 3) Ao final dos eventos acontecem *feedback* para compressão dos erros e acertos?
  - 4) Em sua opinião quais as principais dificuldades encontradas para o agendamento e organização dos eventos?

FIGURA 2 - Perguntas direcionadas aos coordenadores de polo efetivo da Região Metropolitana de Curitiba, para aferir a importância da comunicação para o agendamento, realização e pós-eventos que ocorrem nos polos efetivos do Sistema UAB.

Fonte: Dos Autores.

Diante das investidas, mediante descrição regional, Campo Largo, Colombo, Curitiba e Paranaguá se dispuseram em contribuir com a pesquisa. Tal escolha foi realizada, com base nas proximidades dos polos efetivos à Região Metropolitana de Curitiba por disponibilidade de tempo e recurso financeiro para que pudéssemos objetivar a pesquisa e aplicar a metodologia.

### **Desenvolvimento / Referencial Teórico**

O trabalho foi subdividido em quatro partes, que buscaram descrever as dificuldades e falhas encontradas na ausência de comunicação apresentadas pelos entrevistados que responderam a pesquisa.

No primeiro, apresentou-se sobre a Universidade Aberta do Brasil UAB.

No segundo, descreveram-se a contextualização, tipologia e importância dos eventos.

No terceiro se descreveram os resultados e análise de dados aferidos.

No quarto, apresentaram-se os comentários sobre os resultados, visualizados e possíveis encaminhamentos de ações para a melhora na comunicação, que contribuam para avanços na superação das dificuldades e falhas enfrentadas.

### **UAB - Universidade Aberta do Brasil**

A Universidade Aberta do Brasil UAB é um programa do Governo Federal (conforme decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006) que possibilita à capacitação e aperfeiçoamento através de cursos de graduação, licenciatura, bacharel, tecnologia, pós-graduação, especialização e mestrado por meio da modalidade Ensino a Distância EaD. Com cursos ofertados por Instituição de Educação Superior IES sendo elas Instituições Públicas de Ensino Superior IPES, com base nas mídias de comunicação que utilizam da tecnologia para o processo de conexão com acompanhamento via plataforma por diálogo síncrono e assíncrono entre coordenadores e secretários de curso, docentes, tutores *on-line* e presenciais e alunos. Os eventos e encontros presenciais acontecem nos polos efetivos e associados de apoio presencial. O Sistema UAB é uma integralização entre os governos federal, estadual e municipal. Uma estrutura que visa aprimorar conhecimento e elevar o aprofundamento e progressão de índices de educação para os municípios e interessados das áreas de abrangência da localização dos polos; chegando a oportunizar alunos de outros Estados (BRASIL, 2006 - BRASIL, 2018b).

Os cursos são geridos pelas coordenações UAB e coordenações de cursos que estão instituídas dentro das IPES, as quais são responsáveis por toda formatação do curso, metodologia aplicada ao sistema, material didático, equipe de docentes, tutores *on-line* e tutores presenciais; promovem então, um calendário de eventos no qual constem as datas em que serão realizados os encontros nos polos efetivos que vamos tratar aqui, já que os polos associados são de competência das IES.

Há duas especificidades de polo, são elas: Polo Efetivo, o mantenedor é a Prefeitura Municipal ou o Estado; Polo Associado, o mantenedor é a IES (o polo está instalado dentro da estrutura no campus) (BRASIL, 2018a).

### **Polo Efetivo – Sistema UAB**

Os polos efetivos têm a prefeitura municipal ou o Estado como seu mantenedor, os quais dão todo suporte estrutural, tecnológico e material humano de acordo com as normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, para acolher os acadêmicos inscritos nos cursos ofertados pelas IPES e dar base para o acolhimento destes alunos e para a realização dos eventos programados com estrutura física, tecnológica e apoio de profissionais designados, também deve ter

avaliação do Ministério da Educação e Cultura MEC; estas são realizadas a cada três anos (ABECIN, 2013).

O polo efetivo de apoio presencial é gerido pela coordenação de polo, cargo indicado pelo mantenedor (Prefeitura Municipal ou Estado) de acordo com as exigências da CAPES; deve administrar o espaço para acolher os cursos ofertados pelas IPES, acondicionar cada evento de acordo com a tipologia e a estrutura do polo efetivo e gerir o espaço embasado nas normativas (BRASIL, 2011).

A gestão de polo efetivo compete ao coordenador de polo. Importar às coordenações de cursos compreenderem que as coordenações de polo efetivo são gestores filtrados por exigências dispostas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES e por autarquias municipais e estaduais (BRASIL, 2018a).

O polo efetivo tem como mantenedor o município ou o Estado e há um processo com requisitos da CAPES a serem seguidos e cumpridos para tal ocupação que traz competências à função (BRASIL, 2018c).

### **Importância dos eventos**

Os conceitos de evento têm se ampliado e abrangido às tipologias com características relevantes e distintas. É importante salientar conceitos abertos. Segundo Melo Neto, (2003, p. 20-21):

“Para os comunicadores, evento é (“qualquer fato que pode gerar sensações e, por isso, ser motivo de notícia (seja esta de cunho interno ou externo”). Com base nesta definição, podemos destacar as seguintes características de um evento:

- o evento como um fato;
- o evento como um acontecimento que gera sensação e
- o evento como notícia.

O fato é algo que acontece. Tem data e horário de início e fim. Sua realização está associada a um momento no tempo e a um local determinado. Daí a importância do seu planejamento correto, oportuno e adequado às características do patrocinador, do público e do ambiente onde será realizado.”

A comunicação é fator impar para que eventos aconteçam e que o sucesso dos mesmos é a condução de sua organização, realização e conclusão com destreza e desenvoltura nas tratativas, sejam elas conduzidas pessoalmente, por telefone, *e-mail* ou fórum de notícias; devam estar bem alinhavadas para que tudo saia positivamente e seja acontecimento. As estratégias de eventos em polos efetivos de apoio presencial, “gera sensações”, como afirma Melo Neto (2003, p. 20), isto causa impactos e motiva os envolvidos ao incentivo na realização do curso. Ao evento como notícia, atribuímos o *marketing* do ‘boca a boca’ que propaga sensações, conota sucesso do evento e atrai nova demanda de interessados.

Importante salientar que os eventos em polos efetivos, geram renda aos municípios e áreas de abrangências, com alimentações, estadias e demais proveitos, como no caso de Colombo, o polo efetivo está abrigado em um *shopping center*, como demonstra Allen et al. (2003), é favorável não só para a população ou lojista local, como também, trás a praticidade aos usuários e colaboradores do Sistema UAB, quantifica a economia local, contribuindo para a geração de renda e inter-relacionamentos.

Tipologias comuns de eventos (LARA, 2017); que acontecem em polos efetivos UAB:

Aula Magna – aula inaugural onde o palestrante é representante da área que vigora o curso ofertado;

Seminário – reunião de um grupo para debater o tema em questão troca de informações, experiências e colaboração mútua;

Atividade de Prova / Exame Final / Prova *On-line* – momento em que os acadêmicos vêm até o polo efetivo de apoio presencial para aplicar os conhecimentos absorvidos; as provas podem ser físicas ou *on-line*;

Oficinas – reúne apresentações de atividades específicas das distintas disciplinas;

Orientação de Projeto – algumas Instituições Públicas de Ensino Superior IPES disponibilizam seus orientadores para estarem no polo efetivo em agendamentos específicos para conduzir seus acadêmicos nos processo de Organização de Trabalho de Conclusão de Curso OTCC;

Cerimônia de Entrega de Certificado – não são todas, mas as IPES costumam realizar a entrega dos certificados no polo efetivo de apoio presencial, facilitando assim, o deslocamento do aluno;

*WEB* Aula – são aulas ou material de apoio, transmitidos ao vivo ou gravados, em que o aluno pode assistir da sua disponibilidade de tempo, conexão e equipamento. Não é comum, mas, algumas coordenações de cursos requerem que os alunos estejam no polo efetivo de apoio presencial para assistir suas *Webs*;

Banca de Defesa de OTCC – mesa composta por professores, orientadores e convidados que fazem questionamentos após a apresentação dos acadêmicos quanto à conclusão do tema e avaliação do conteúdo e sua metodologia;

Fórum – interação e troca de ideias, opiniões e experiências, primordial para cursos do Ensino a Distância EaD;

Debate – quase sempre estão contidos em outros eventos. Momento que se dá uma pausa para o destaque que se deseja debater;

Palestras – pouco comum em EaD, mas, não dispensável, peritos no assunto explanam sobre temas específicos.



## Dificuldades e falhas na comunicação dos eventos nos polos efetivos

As dificuldades e falhas na comunicação em balizar e compilar calendários de eventos pode ocasionar na sobreposição destes entre IES e até entre as coordenações de cursos da mesma IPES. Observou-se que, as coordenações UAB e coordenações de cursos das IPES não consultam o polo efetivo de apoio presencial antes de publicarem editais, calendários de cursos ou programar os eventos e as atividades, antecipadamente; nem procuram entender ou ter conhecimento da estrutura do polo efetivo. Alguns coordenadores UAB visitam os polos, mas, o mesmo, raramente acontece com coordenadores de curso; motivo que deixa muito vago o entendimento do funcionamento e da estrutura em questão, visto que está se falando aqui de polo efetivo (mantido por prefeituras municipais ou Estado) e não polo associado (instalado no campus IPES).

E assim, a diferença entre eles causa desencontros, pois, as IPES e suas coordenações entendem que o polo efetivo, mantido pela prefeitura municipal ou pelo Estado é uma extensão do campus da IES e não uma estrutura independente que acolhe outras IPES e seus cursos, no caso do Sistema UAB, há que se ter esta distinção bem pontuada para que as formatações de eventos tenham comunicação entre as partes e sejam alinhadas.

Faz-se necessário consolidar a diferença entre polo efetivo e polo associado, para que os eventos em polo efetivo, sejam realizados com o consentimento de seu coordenador de polo efetivo que, está no controle das ações da estrutura que lhe compete gerir.

Destaca-se que, somente no Estado do Paraná há 60 (sessenta) polos efetivos de apoio presencial; sem incluir feriados nacionais, temos aqui ao menos 120 (cento e vinte) feriados distintos (proporcionalmente, considerando os aniversários da cidade e seus padroeiros – mesmo o Estado sendo laico). Por determinação da CAPES, os polos efetivos de apoio presencial funcionam de segunda a sábado; somados a este dado, as coordenações de cursos devem questionar a estrutura física do polo efetivo da disponibilidade de espaço físico, datas e horários, equipamentos tecnológicos e mídias, se enviarão tutores e docentes (que acompanhem o evento/atividade), se os eventos são físicos ou *on-line* (como exemplo: provas e *WEB*) (BRASIL, 2018d).



MAPA 1 - Mapa do Estado do Paraná com a localização dos 60 (sessenta) Polos Efetivos e as Instituições credenciadas no MEC.

Fonte: Adaptado de <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml> com os nomes das IPES.

## Resultado da pesquisa

Para aferir os dados e amostragens, foram ouvidos quatro polos *in loco*, com perguntas abertas, entre os dias 16 e 19 de abril de 2018 e, o questionário *on-line*, encaminhado aos sessenta polos efetivos do Estado do Paraná no dia 23 de abril de 2018 e os resultados foram acolhidos até o dia 10 de maio de 2018. Destes sessenta polos, trinta e um responderam espontaneamente ao questionário, que gerou dados demonstrados em gráficos.

Verificou-se a falta de comunicação entre a coordenação de curso e coordenação de polo efetivo do Sistema UAB e, o que esta ausência causa na programação, agendamento e realização de eventos. Observou-se que as coordenações de curso das IPES não comunicam, em parcialidade, sob consulta as agendas e calendários dos eventos e atividades; fatores que colocam a refletir através da coleta de dados, interferem negativamente na programação e realização dos eventos em polo efetivo, pois, demonstrou a falta de companheirismo para com a coordenação de polo efetivo de apoio presencial, o que acaba por ocasionar a sobreposição de eventos e atividades.

## Estudo de multicase representados em figura e gráficos

Questionaram-se quatro polos efetivos de apoio presencial da Região Metropolitana de Curitiba, para compreender as dificuldades e falhas enfrentadas pelos

coordenadores de polo efetivo do Sistema UAB quanto à ausência de comunicação das coordenações de curso.

Após a aplicação do questionário *in loco*, para observar a ausência de comunicação para o agendamento de eventos em polo efetivo, fora encaminhado questionário *on-line* com perguntas de respostas curtas e alternativas.

Questionário <i>on-line</i> - Polos Efetivos Região Metropolitana de Curitiba
1) Quantas instituições foram atendidas no Polo Efetivo no ano de 2017? 1 a 2 / 3 a 4 / 5 a 6 / Mais que 7.
2) Quantos cursos o Polo Efetivo acolheu em 2017? 1 a 2 / 3 a 4 / 5 a 6 / mais que 7.
3) Quais Cursos o polo acolhe?
4) Número total de acadêmicos atendidos no Polo Efetivo em 2017? Até 50 / 51 a 100 / 101 a 150 / 151 a 200 / 201 a 250 / 251 a 300 / 300 ou mais.
5) Quantidade de acadêmicos por turma de cursos em 2017? 10 a 20 / 21 a 40 / 41 a 60 / 60 ou mais.
6) Quantos cursos ocorreram simultaneamente no Polo Efetivo em 2017? 1 a 2 / 3 a 4 / 5 a 6 / 7 ou mais.
7) Quantos eventos e atividades de prova foram realizados durante os semestres em geral para cada curso em 2017? Considerar todas as tipologias, inclusive <i>web2</i> : em que os alunos são orientados a assistir no Polo Efetivo de Apoio Presencial. 1 a 2 / 3 a 4 / 5 a 6 / 7 ou mais.
8) Quais eventos foram realizados ao longo do ano de 2017?
9) Quantas salas do Polo Efetivo são disponibilizadas para eventos por bimestre/semestre? Considerar salas para realização de eventos simultâneos. 1 a 2 / 3 a 4 / 5 a 6 / 7 ou mais.
10) O Polo Efetivo possui os equipamentos necessários para todos os eventos programados pelas coordenações de curso? Sempre / Geralmente / Às vezes / Nunca.
11) Os eventos ocorridos no Polo Efetivo acontecem em ambiente com acessibilidades para todas as necessidades? Após responder sim ou não, marque os apoios disponíveis no Polo Efetivo. Canhotos / Obesos / Cadeirante / Destacaria outras acessibilidades?
12) O local de realização dos eventos apresentam a infra-estrutura necessária? Sempre / Geralmente / Às vezes / Nunca.
13) Na média, o número de profissionais do Polo Efetivo para a realização dos eventos que ocorrem é satisfatório? Sempre / Geralmente / Às vezes / Nunca.
14) O número de profissionais encaminhados pelas coordenações de cursos para a realização dos eventos que ocorrem no Polo Efetivo é satisfatório? Sempre / Geralmente / Às vezes / Nunca. Justifique sua resposta.
15.1) Quantos profissionais as coordenações de cursos disponibilizaram para a realização dos eventos em 2017? Não considere o tutor presencial. Curso 1.
15.2) Quantos profissionais as coordenações de cursos disponibilizaram para a realização dos eventos em 2017? Não considerar o tutor presencial. Curso 2.
15.3) Quantos profissionais as coordenações de cursos disponibilizaram para a realização dos eventos em 2017? Não considerar o tutor presencial. Curso 3.
15.4) Quantos profissionais as coordenações de cursos disponibilizaram para a realização dos eventos em 2017? Não considerar o tutor presencial. Curso 4.
15.5) Quantos profissionais as coordenações de cursos disponibilizaram para a realização dos eventos em 2017? Não considerar o tutor presencial. Curso 5.
16) As coordenações dos cursos escutam as angústias e dificuldades dos Polos Efetivos, para organização dos eventos durante o decorrer dos cursos? Sim / Não / Às vezes / Dependa da IES e da Coordenação do Curso
17) Os agendamentos e orientações para os eventos dos cursos ofertados pelas IES acontecem com a organização de tempo hábil pelas suas coordenações? Sim / Não. Justifique sua resposta.
18) Ausência de comunicação nos agendamentos, organizações e realizações de eventos podem contribuir para evasão dos cursistas? Sim / Não.
19) Em qual região geográfica do Estado do Paraná fica o Polo Efetivo UAB que você Coordena?
20) As coordenações de curso entendem que o RH dos polos efetivos é gerido pelo mantenedor e há regras e leis a serem cumpridas, e que, independente da bolsa da CAPES, vocês estão atrelados às Leis Municipais, quanto ao cumprimento de horários? Sim / Não. Justifique sua Resposta.

FIGURA 3 - As perguntas *on-line* são objetivas e pontuais, este questionário fora direcionado aos polos efetivos da Região Metropolitana de Curitiba, visando à similaridade de dados com o questionário com perguntas abertas.

Fonte: Dos Autores.

Selecionaram-se questionamentos que mostram pontualmente motivos ao qual a comunicação é primordial para o desenvolvimento dos eventos em polos efetivos do Sistema UAB. Observou-se que a quantidade de IPES, cursos, acadêmicos, acadêmicos por turma e cursos acontecendo simultaneamente, acolhidos em polos efetivos, são consideráveis, e requer fidelizar a comunicação para ajustes de eventos.



GRÁFICO 1 – Quantas instituições foram atendidas no polo efetivo no ano de 2017?  
 Fonte: Dos Autores.

Os números mostram a real necessidade em fidelizar à comunicação para o agendamento de eventos em polos efetivos do Sistema UAB, considerando os dados, respectivamente do número de cursos acolhidos.

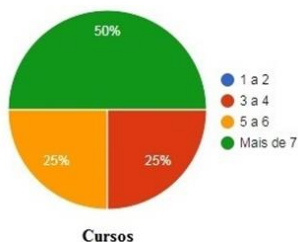


GRÁFICO 2 – Quantos cursos o polo efetivo acolheu em 2017?  
 Fonte: Dos Autores.

Os números mostram a real necessidade em fidelizar à comunicação para o agendamento de eventos em polos efetivos do Sistema UAB, considerando os dados, respectivamente do número de acadêmicos.

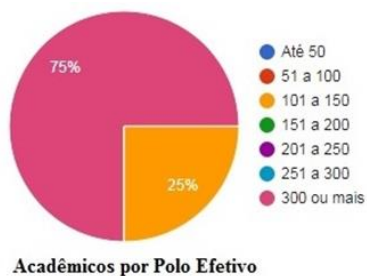


GRÁFICO 3 – Número total de acadêmicos atendidos no polo efetivo em 2017?  
 Fonte: Dos Autores.

Os números mostram a real necessidade em fidelizar à comunicação para o agendamento de eventos em polos efetivos do Sistema UAB, considerando os dados, respectivamente do número de acadêmicos por turma.

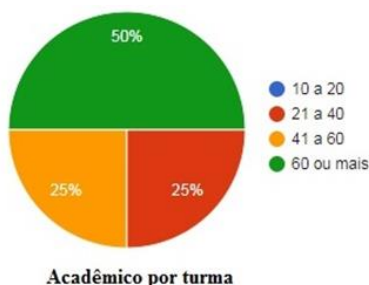


GRÁFICO 4 – Quantidade de acadêmicos por turma de curso em 2017?  
Fonte: Dos Autores.

Os números mostram a real necessidade em fidelizar à comunicação para o agendamento de eventos em polos efetivos do Sistema UAB, considerando os dados, respectivamente do número de eventos acontecendo simultaneamente.



GRÁFICO 5 – Quantos eventos ocorreram simultaneamente no polo efetivo em 2017?  
Fonte: Dos Autores.

Destacou-se que a quantidade de eventos, quantidade de IPES acolhidas por polo efetivo, acadêmicos, cursos ofertados e alunos por turma requer uma compreensão maior na comunicação entre coordenações, ao observar o número de profissionais em polo efetivo, os encaminhados aos eventos pelas IPES e a projeção de possível evasão; a ausência de comunicação pode causar disparidade na organização de eventos.



GRÁFICO 6 - Eventos devem ter um número mínimo de profissionais gabaritados para geri-los e evitar desencontros representativos e possível evasão de acadêmicos.

Fonte: Dos Autores.

Observou-se uma desigualdade quanto às coordenações de cursos observarem e ouvirem as dificuldades dos coordenadores de polo efetivo. Em 40% (quarenta por cento) dos casos, às vezes, as coordenações de cursos estão abertas à comunicação em eventos. Outra dificuldade enfrentada pelas coordenações de polo efetivo é a questão das políticas públicas. Em 60% (sessenta por cento) dos casos, as coordenações de cursos não absorvem o fato de o polo efetivo ser gerido pelo mantenedor e, este têm suas leis orgânicas quanto ao cumprimento das normativas.



GRÁFICO 7 - Análise quanto à observação na comunicação em os coordenadores de cursos ouvirem as necessidades dos coordenadores de polo efetivo e o respeito às políticas públicas dos mantenedores.

Fonte: Dos Autores.

Considerando o número de IPES acolhidas nos polos efetivos, a quantidade de cursos ofertados, os acadêmicos por cursos e por turma, número de profissionais disponibilizados pelas coordenações de cursos, a baixa preocupação com a gestão dos coordenadores de polo efetivo, a possível evasão dos alunos no Sistema UAB e a falta de compreensão quanto às políticas públicas e legislações municipais, observou-se que tais fatores demonstram ineficácia e ausência de bons resultados sem a comunicação entre as coordenações de curso para com as coordenações de polo efetivo na realização de eventos.

## Resultados do questionário remetido aos polos efetivos do Estado do Paraná

Dispostas as perguntas que foram primeiramente aplicadas aos polos efetivos que se propuseram em contribuir com a pesquisa, seguido das perguntas abertas que efetivaram as dificuldades e falhas encontradas no agendamento de eventos em polo efetivo do Sistema UAB, aplicou-se questionário *on-line*, aos polos efetivos no Estado do Paraná.

Questionário <i>online</i> - Polos Efetivos Paraná
1) Em qual região geográfica do Estado do Paraná fica o Polo Efetivo UAB que você Coordena?
2) Quantas IPES (Instituição Pública de Educação Superior) seu Polo Efetivo abriga no momento? 1 / 2 / 3 / 4 / 5
3) Quantos cursos seu Polo Efetivo UAB acolhe no momento? 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10
4) As Coordenações de Cursos utilizam da comunicação para consultarem a Coordenação de Polo para saber das condições de agenda para ofertarem os cursos no Polo Efetivo, antes da publicação de edital? Sempre / Nem Sempre / algumas Vezes / Nunca
5) No geral, os Coordenadores de Curso mantêm uma comunicação com o Polo Efetivo, ou apenas publicam os eventos (atividades) na plataforma? Sempre Comunicam / Às vezes comunicam / Nunca Comunicam
6) Considerando as políticas públicas e a legislação de cada mantenedor, as Coordenações de Cursos respeitam as Coordenações de Polo Efetivo quanto aos horários dos eventos (atividades presenciais) e as regras para o funcionamento? Sempre / Quase Sempre / Nunca
7) Antes do agendamento e/ou publicação na plataforma as Coordenações de Curso comunicam (consultam) o Polo Efetivo quanto ao planejamento do evento (atividade presencial) que irá realizar no Polo? Sim / Não
8) Quais eventos (atividades presenciais) foram realizados ao longo do ano de 2017 no Polo Efetivo UAB que você coordena?

FIGURA 4 - As perguntas *on-line* são objetivas e pontuais, este questionário fora direcionado aos polos efetivos do Estado do Paraná, visando o complemento e equiparação de dados.

Fonte: Dos Autores.

Naquele momento, observou-se que as dificuldades e falhas são constantes em relação à ausência de comunicação na realização de eventos, entre coordenação de curso e coordenação de polo efetivo do Sistema UAB no âmbito estadual, quanto às ofertas de cursos acolhidos e o número de IPES.

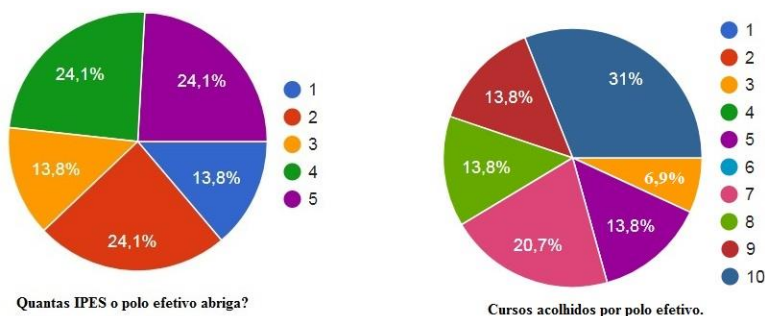


GRÁFICO 8 - Número de IPES e cursos acolhidos, por polo efetivo no Estado do Paraná em 2017.

Fonte: Dos Autores.

Aplicou-se posteriormente outro questionário para os polos efetivos do Estado do Paraná, 56 (cinquenta e seis) remanescentes da totalidade de 60 (sessenta), aos quais, 4 (quatro) responderam à entrevista física, com perguntas abertas. Aos que responderam os questionários da Região Metropolitana e os polos efetivos UAB do Estado do Paraná, 50% + 1 (cinquenta por cento mais um), observou-se que as dificuldades com a ausência de comunicação são similaridades, bem representadas em gráficos, no Estado do Paraná.

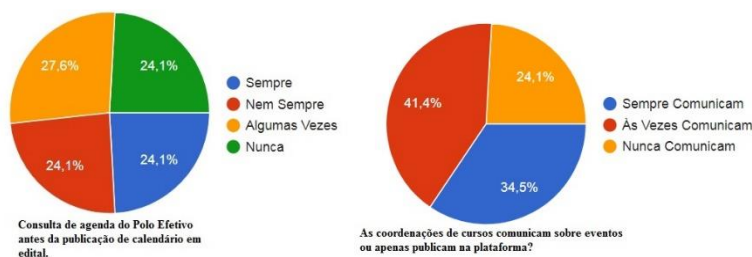


GRÁFICO 9 - Análise de equiparação de dados que, efetivam no Estado do Paraná à ausência de comunicação para o agendamento de eventos em polo efetivo do Sistema UAB.

Fonte: Dos Autores.

Aos que responderam quanto à tipologia dos eventos realizados em polo efetivo do Sistema UAB, no Estado do Paraná, constatou-se que as atividades são diversas e a condução da comunicação à agenda de eventos, poderia ser agenciada com compromisso e consideração aos demais colegas, coordenadores, cursos e suas IPES. Destacou-se que a comunicação entre coordenações de curso e polo efetivo é salutar para manter a estrutura dos eventos sob controle e bem alinhada às demais ofertas.

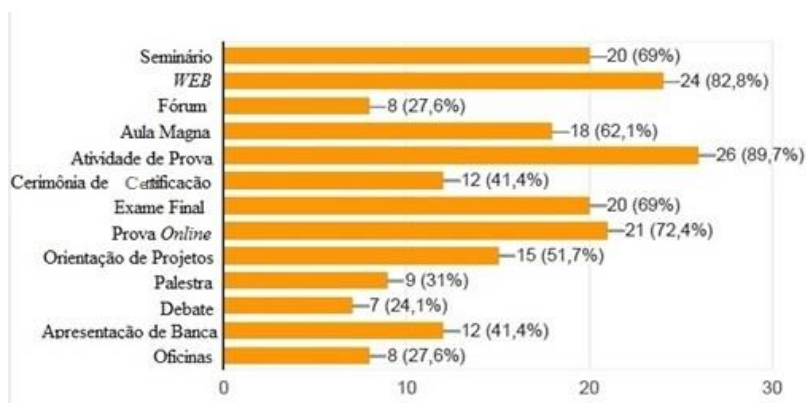


GRÁFICO 10 - Quanto à tipologia dos eventos ofertados em polo efetivo do Sistema UAB em 2017.

Fonte: Dos Autores.



Ao comunicar com a coordenação de polo efetivo para compilar e balizar agendas e calendários de eventos e atividades direcionaria para realizações precisas, evitar-se-ia a publicação de editais que futuramente sofram alterações, prevenir-se-ia publicações equívocas na plataforma, evitar-se-ia que acadêmicos programassem deslocamentos sem efetividade das publicações, antecipar-se-ia uma estrutura organizacional da estrutura do polo efetivo com maior realidade dos acontecimentos e, o principal, permitir-se-ia que o polo efetivo de apoio presencial coordenasse a programação dos eventos e atividades compilando agendamentos já programados e distribuindo os eventos sem sobrepô-los com os eventos de demais cursos e outras IPES. As coordenações de curso poderiam ter bem claro que, os polos efetivos de apoio presencial acolhem não somente o seu curso, mas, demais cursos, muitas vezes da própria IPES do curso em questão, mas, mais proeminente, compartilham o espaço com ofertas de cursos de outras IPES, o que remete a relevância em ter a comunicação para os agendamentos de eventos e atividades em polo efetivo de apoio presencial no Sistema UAB.

Ponderar que a ausência de comunicação e interação entre estas coordenações de curso e de polo efetivo pode acarretar em desencontros entre eventos e atividades, não somente na sobreposição de agendas, mas também, na estrutura de material humano, considerando que o polo efetivo é composto administrativamente por um coordenador (a) de polo efetivo e um secretário (a) e, a responsabilidade da contratação de tutor (a) presencial e encaminhamento de corpo docente para os eventos são da coordenação do curso, é de suma importância (BRASIL, 2014).

Avaliou-se que, quando há um número maior de eventos ocorrendo simultaneamente no polo efetivo e, muitas vezes o apoio humano não é suficiente para atender os eventos, variante que ressaltamos aqui que, cada IPES, através da coordenação UAB e coordenação de curso, deveriam ter um tutor presencial no polo efetivo para acompanhar as diretrizes da CAPES e, seria interessante que fosse um tutor por curso, e não por IPES, independente da quantidade de cursos ofertados (ABECIN, 2013).

Observou-se que a ausência na consulta de agendamento de eventos se dá de diversas variáveis; quando as coordenações de curso não se comunicam nem consultam as agendas do polo efetivo nem enviam a quantidade esperada de suporte humano para realizarem as atividades, poderá ocorrer de cada IPES, disponibilizar somente um tutor presencial por polo (quando isto acontece), pode ocorrer em, houver coordenações de cursos que não enviem suporte humano (professores, coordenadores, tutores *on-line*) para atender o evento e as atividades e o tutor presencial tenha na data mais turmas (de outros cursos) para atender, isto acaba interferindo na qualidade do evento e na insatisfação do acadêmico. Consideramos aqui que o coordenador de curso deveria comunicar e dar suporte ao coordenador de polo efetivo que tornaria o

evento (do curso em questão) promissor em sucesso, sem estresse, partindo do agendamento e realização do evento sem acarretar sobrecarga, ausência de profissionais e a insatisfação do acadêmico por falta de atenção direcionada ao evento.

### **Considerações finais**

Não há evento de sucesso sem comunicação. Observou-se que, a ausência de comunicação entre coordenações de curso e coordenações de polo efetivo no agendamento dos eventos programados, nos polos efetivos de apoio presencial do Sistema UAB encontram dificuldades quanto às coordenações de cursos consultarem os calendários de eventos e atividades do polo efetivo; observou-se que, a comunicação e a interação não são questionadas nem consideradas pelas coordenações de curso das Instituições Pública de Ensino Superior IPES, às quais ofertam cursos nestes polos efetivos.

Quando se avalia eventos em sistema EaD realizados em polos efetivos de apoio presencial do Sistema UAB, seria de importância identificar e compreender a estrutura do espaço de cada polo efetivo que será realizado o evento da oferta dos cursos. Utilizar da comunicação para abranger as políticas públicas regionais. Antecipar a comunicação quanto aos agendamentos para datas e horários antes da publicação dos editais; sensibilizar que acadêmicos merecem uma comunicação reta e bem delineada para que também possam organizar-se para os eventos e seus deslocamentos. Por assim observar, seria interessante sensibilizar coordenações de cursos quanto à importância em comunicar com as coordenações de polo efetivo no intuito em conhecer a estrutura do polo efetivo, suas disponibilidades físicas, obter informação quanto as IPES que compartilham o espaço, a quantidade de alunos por evento, o funcionamento e as orientações do gestor do polo efetivo na pessoa do coordenador de polo.

Observou-se assim que, a comunicação é a anfitriã na organização de eventos em polos efetivos do Sistema UAB, e que seria necessário nortear as coordenações UAB das IPES a orientarem seus coordenadores de curso em comunicarem-se antecipadamente com os polos efetivos que ofertarão os respectivos cursos e tornar a comunicação uma constante para que os agendamentos de eventos sejam precisos ante suas publicações e não prejudiquem os alunos quanto às alterações de calendário nem arremetam as políticas públicas com suas regras e legislações. Tal comunicação privilegiaria a progressão do sistema entre coordenações, a interação entre alunos e envolvidos no andamento do curso e oportunizaria agendamentos precisos para eventos pontuais e de sucesso.

É relevante destacar a importância em haver a comunicação entre as coordenações, ao empregar o bom senso, flexibilidade e auxílio das partes nas decisões. Evitaria a sobrecarga no polo efetivo considerando o número reduzido de material huma-

no, a quantidade de IPES e de acadêmicos por curso; evitaria a sobreposição de eventos e a aglomeração de acadêmicos; evitaria a desmotivação do aluno e a provável evasão do Sistema UAB; assim, acreditamos que o ambiente seria mais propício para a realização dos eventos de acordo com cada tipologia promovida pelas coordenações de cursos no acolhimento e preparação dos coordenadores de polo efetivo.

A realização de eventos é pontuada na comunicação de seus comprometedos e do público alvo, proveniente de gestões alinhadas na organização, preparação, acontecimento e bons resultados que, se dão em parcerias de gestores sensibilizados em administrar e influenciar habilidades em processos que executem e desempenhem a promoção coletiva de planejamentos de qualidade, produzidos com efetividade e eficácia.

## Referências

ABECIN, 2013. **Dispõe sobre Guia de Orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <[http://abecin.org.br/data/documents/Guia\\_UAB\\_Interativo.pdf](http://abecin.org.br/data/documents/Guia_UAB_Interativo.pdf)> Acesso em: 31 mar. 2018.

ALLEN, Johnny; O'TOOLE, William; McDONNELL, Ian; HARRIS, Robert. (et al.); **Organização e Gestão de Eventos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Eletrônica, 2003.

ANPAE, 2018. **Dispõe sobre UAB Como Política de Democratização do Ensino Superior.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0184.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL, 2006. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)> Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL, 2011. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. **Política de Educação Inclusiva.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>> Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL, 2014. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. **Dispõe sobre a importância da UAB na Educação brasileira.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6644-presidente-da-capes-ressalta-importancia-da-uab-na-educacao-brasileira-em-abertura-do-encontro-nacional-de-polos>> Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL, 2018. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. **Composição da Equipe do Polo UAB.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/polos-uab>> Acesso em: 31 mar. 2018a.

BRASIL, 2018. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. **Dispõe sobre as exigências para se tornar um mantenedor de Polo.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e>> Acesso em: 06 abr. 2018c.

BRASIL, 2018. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. **Relação de Polos UAB no Estado do Paraná.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/12-01-2018-polos-uab-ativos-Parana.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2018d.

BRASIL, 2018. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. **O Que é uab?** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>> Acesso em: 31 mar. 2018b.

DICIONÁRIO, 2018. **Dicionário de Sinônimos.** Disponível em: <<https://www.significados.com.br/expertise/>> Acesso em: 11 set. 2018.

LARA, Larissa Mongruel Martins de. **Tipologia de Eventos.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2017.

MELO NETO, Francisco Paulo de. **Marketing de Eventos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint Ltda, 2003.

SISUAB, 2018. Consulta Pública. **Polos Efetivos e IPES no Estado do Paraná.** Disponível em: <<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>> Acesso em: 10 de set. 2018.

UEPG, 2011. **Resolução CEPE nº 016 de 03 de abril de 2012.** Dispõe sobre apresentação de trabalho de conclusão de curso – Bacharel em Turismo. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/2014/02/turismo.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2018.



## UM ESTUDO DA ÉTICA ATRAVÉS DA ESCOLA BRASILEIRA

*Robson Ari da Costa*

### **Introdução**

Ao desenvolver suas práticas educacionais, o professor brasileiro depara-se com diferentes organizações e estruturas dentro de escolas de um mesmo subsistema educacional, encontrando orientações díspares conforme a fonte buscada para sua informação. Não encontrando orientações completas nos documentos locais (PPP-Projetos Político-pedagógicos, Regimentos Escolares, Orientações Pedagógicas...), obriga-se a buscar o direcionamento de documentos estaduais e federais (indutores da política educacional), para desenvolver os trabalhos amparado por normas efetivas, diretrizes nacionais ou valores locais internalizados pela ação pragmática dos colegiados (ética estabelecida).

Esta vontade da Política Educacional Nacional voltada para as escolas (leis, decretos...), deve chegar à direção e à sala de aula, proporcionando autonomia, segurança e objetividade para todos, gestores, mestres, alunos, comunidade, que podem desenvolver seus ofícios com proatividade (CORDIOLLI, 2014, p. 11).

A simples emissão de uma política pública através de seus instrumentos, é apenas o início de um processo até sua efetivação na prática educacional, muitas vezes em oposição com os valores morais do entorno escolar. Após a emissão do instrumento utilizado, ele passa a tramitar pelas diversas instâncias de aplicação e encaminhamento das ações, nos âmbitos federal, estadual e municipal, chegando às turmas, órgãos finais para alcançar a prática destas políticas, sendo recepcionada, influenciada e ali praticada.

Vê-se que a decisão política e a expedição dos instrumentos são apenas parte do processo, que se prolonga, exigindo uma maior atenção no trajeto final destes valores legislados no nível federal. Localmente, estes valores federais (atuando de cima para baixo), recebem apoios ou oposições conforme os próprios valores dos agentes executantes, se adequem às ações determinadas para execução local.

A dificuldade tantas vezes observada de aplicar fielmente na prática uma política obriga-nos a olhar de perto o processo por completo, e não somente a elaboração e decisão política. Embora muitas vezes apresente-se como logicamente linear, esse processo mostra-se muito mais complexo na prática, assemelhando-se mais a um emaranhado de lógicas e agentes que constroem juntos uma política que foge parcialmente ao entendimento deles do que à encarnação exemplar de uma resolução de problemas racional (CARPENTIER; LESSARD, 2016, p. 10).

Este trânsito pela escola e pelos seus ambientes mais recônditos, as classes escolares, dá-se de forma multifacetada, pois sendo constituída por diferentes pessoas, existe em relação a elas sentimentos em toda uma gama de possibilidades, desde a completa participação, chegando ao seu não reconhecimento como norma de valor. Nesta gama de sentimentos em relação aos valores em trânsito participam todas os sujeitos com interesses nestas ações.

Os discursos e ações embasadas nos regulamentos escolares e acordos didáticos induzidos nas classes, são gerados no contato direto entre os professores e os alunos, assim alcançados pela vontade geral (expressa nas políticas), e pela vontade da coletividade escolar, e assim efetivam (ou deveriam efetivar), o principal objetivo desejado: que a política educativa nacional perpassasse todo o sistema e subsistemas escolares, recebendo a influência comunitária em sua implantação, levando à aproximação entre a realidade escolar e as metas estabelecidas, com a ação docente a elas direcionadas. Para chegar aos seus objetivos, as políticas que levam às transformações desejadas obrigatoriamente devem passar por um espaço muito restrito e que envolve de maneira tácita, a todos os atores escolares: a sala de aula, local em que atuam diretamente o professor e os alunos, mas envolvidos por todo um sistema escolar, e por determinações, orientações, vontades, advindas de muitas origens.

Como foi demonstrado, há, a questão geral, mas há também o rebatimento específico no âmbito escolar, do qual somos parte implicada. Ou seja, embora tenha interface com várias dimensões da realidade, a problemática na escola é muito concreta e precisa ali ser enfrentada (VASCONCELOS, 2009, p. 83).

Partindo das ideias maiores (macro) que são as políticas educacionais expressas pelos documentos legais, pode-se seguir o raciocínio de implantação destas políticas e padrões éticos, e mais facilmente participar do esforço para mudar os resultados obtidos. Conhecida a estrutura montada (física e documental) baseada nessas ideias e que deveriam refletir os mesmos objetivos no processo de ensino-aprendizagem (micro) que se dá dentro da organização escolar, entre os agentes escolares e o aluno, e mais especificamente, dentro da sala de aula, vem a pergunta, o que passou pelo professor, chegando aos alunos? O que não chegou a ser implementado? Estudando a realidade escolar, e o ambiente entre o mestre e o corpo de alunos, local muito especial, deve-se analisar as situações encontradas nos locais estudados, para obter indicações do desejo da alta direção educacional, balanceado com a vontade de todos os atingidos pelas políticas, ajudando assim na tomada de decisões pelos gestores e professores, com base sólida, os dados do chão da escola, mas sabendo que o Direito Positivo é o elemento integrador dos sistemas sociais devendo ser sempre considerado, ocorrendo entre o Direito e a gestão (poder), relações recíprocas de estruturação, para depois atuarem dentro de suas áreas específicas (HABERMAS, 2015, p. 51). Conhecer

as características particulares do trânsito principiológico dentro de uma classe possibilitou indicar o arranjo ideal de seu entorno, para a efetivação dos objetivos intraclasse.

Até aqui perseguindo objetivos estabelecidos alhures, que se distanciam como se viu, buscar-se informações próximas, na escola, pode conjuntamente com o pensamento educacional atual, mostrar caminhos, opções de escolha para nossos gestores e professores.

A Educação Brasileira se caracterizou nas últimas décadas pela emissão de grande número de orientações conflitantes para seus sistemas formais de ensino (leis, parâmetros, pareceres, planos...), e observando-se os quadros internacionais de verificação da qualidade da educação, constatamos os baixos índices obtidos pela educação nacional (UCHOA CARNEIRO, in CARNEIRO, 2015, p. 18).

Durante este estudo se percebe as mudanças na visão da educação de autor para autor, da prática pedagógica e dos objetivos éticos da instituição escolar (o bom, o belo e o verdadeiro), fato que indica a variação dos princípios que entendidos como centrais em cada época ou grupo de interesses, coexistindo inclusive diferentes pontos de vista na teoria, na legislação, e dentro das escolas.

O papel dos princípios e seu efeito na aprendizagem, com suas funções de expressão do principal eixo da atuação do poder estatal (a força justa na educação obrigatória), é defendido com argumentos que devem ser levados em conta nestas considerações.

O assunto ética na educação influencia a todos: aos estudantes e à sociedade, que deles necessita, se podendo dizer que a longo prazo a sociedade depende totalmente dos estudantes, pois serão os líderes de amanhã e serão fruto das decisões e valores que se escolhem hoje. Procurando interpretar a legislação, com base nos princípios dela emanados, o MEC atua com uma política de execução literal daquilo que expresso na legislação educacional, colmatando-a idênticamente com a interpretação literal das disposições superiores, emitindo documentos que levam seu pensamento, como parâmetros a serem seguidos por todos os educadores:

Os PCN's, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (MEC, 1997, p. 9).

Buscando também o entendimento correto dos enunciados educativos, numa visão global, encontra-se a ONU – Organização das Nações Unidas, através de suas agências especializadas, principalmente a UNESCO, que procura internalizar nas



soberanias nacionais os valores constantes de suas declarações, havendo certa resistência destas soberanias (países) quanto à sua interpretação sobre como se desenvolver e aplicar as decisões transnacionais.

Embora não haja consenso, a globalização é vista por alguns doutrinadores como conjunto de relações nacionais e internacionais (transnacionais), perfazendo uma ideologia e recebendo inclusive um nome próprio, império [...]. Portanto, a globalização pode ser visualizada como a soberania com fissuras por onde as normas globais não cogentes (*soft law*) adentram os estados, sendo o império o poder atuante, o governo supremo mundial. (COSTA, 2016, p. 79).

Assim, a prática profissional nas escolas encontra-se em dificuldade para a chegada a um consenso dentro do país, sobre quais e como implementar os princípios expressos na legislação, dificuldade esta, unida às tremendas mudanças nas comunicações e meios de transporte, que aproximaram a tudo e a todas as pessoas, lhes alterando a forma de se relacionar e de pensar.

Novas maneiras de **pensar e de conviver** estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência, dependem na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria (LEVY, 2010, p. 7). grifo nosso.

À situação de ineficácia das ações empreendidas, soma-se o desenvolvimento de novos meios de comunicação, de expressão, de participação, que por sua novidade ainda não estão inclusos no sistema educacional, ou quando inclusos, não contam com padrões e experiências de sucesso para lhes indicar o caminho e os procedimentos para alcançar a eficácia, devendo cada empreendimento desenvolver seu modelo de atuação. Nestes meios encontram-se a educação a distância, ensino pelas redes sociais, utilização da web, utilização dos celulares..., tudo em discussão. Percebe-se que não se pode separar a Educação, da Gestão institucional e da vivência social, elas andam juntas e se influenciam mutuamente.

Apresenta-se aqui um problema: em que medida as determinações e orientações emanadas da Política Educacional Nacional, e os valores éticos do entorno, verificados pela ação de suas forças atuantes (agentes), chegam efetivamente às escolas, sendo implementadas na preparação dos estudantes? Quais os impedimentos sistemáticos ou escolares à transformação dos princípios em práticas do dia a dia? Entender o

meio em que se dá a circulação dos valores éticos pode indicar a forma de se obter sua maior efetivação.

Atualmente a educação encontra-se mergulhada em um debate entre diferentes valores, tecnologias e pensamentos, com a interpenetração das sociedades nacionais e internacionais, devido ao grande desenvolvimento das comunicações, onde em todos os momentos lidamos com eles ou por eles somos influenciados, e não se pode fugir das diferenças de interpretação dos acontecimentos pois a teoria e suas discussões chegam ao empírico com o qual devem conversar, levando a que se encontrem professores com diferentes formas de atuação dentro de um mesmo espaço escolar. Esta situação de a realidade virtual alcançar o dia a dia de todos levou-nos a indagar sobre a integração da cultura digital à educação, a posição atual e as possibilidades avistadas para a sala de aula.

Que educação deve ser pensada para as gerações 'conectadas e interativas'? Que tipo de profissional vai dar conta de ensinar as gerações que chegam à escola já tendo recebido desde a mais tenra idade um mundo editado pelos meios de comunicação de massa e as mais avançadas tecnologias de informação e comunicação (AREU, FOFONCA, 2014, p. 12)?

O conhecimento do meio em que se dá o trabalho educacional, quanto mais aprofundado, mais possibilita o planejamento antecipado de ações ou prevenção de efeitos que podem ser esperados, em cada circunstância ocorrente nas escolas.

Conhecer as políticas educativas nacionais, o Sistema Educacional e seu grau de efetividade, por si já propicia a melhor capacidade de gerir seu movimento nas direções desejadas, mas se estendemos este estudo, para a descrição do mundo visto pelos professores e alunos, a partir de seus pontos de vista expressos na bibliografia, a discussão NEUTRALIDADE X IDEOLOGIAS X AUTONOMIA dos professores, os meandros da chamada globalização, similarmente conhecida como 'Nova Ordem Mundial', verificamos que nas decisões educacionais internas, 'forças' externas atuam, e que devem ser identificadas e entendidas para obtermos a gestão educacional consciente, como Kenichi Ohmae propõe em *O fim do estado-nação*:

Acredito firmemente que, enquanto os antigos princípios continuarem moldando a política, nem mesmo a melhor execução e implementação conseguirá eliminar o hiato de um século entre intenção e resultado. Nada conseguirá eliminá-lo. Os próprios princípios têm de mudar (OHMAE, 2000, p. XV).

Este artigo, além de pretender visualizar o funcionamento de nossa educação, com sua legislação, atores e princípios em ação, buscou entender, por inferência, os possíveis efeitos do confronto entre as soberanias nacionais e os globalistas, dentro da educação, pois defendem os dois lados a utilização da educação como ponto de apoio

para suas ações, que refletem no país, isto, os autores internacionais consultados nos mostraram (TEODORO, 2012). O próprio evoluir da busca pelas informações, em alguns lugares se dá presencialmente e com livros, em outros se dá através de maquinários e equipamentos que alteram a maneira de pensar e de agir dos usuários, como Pierre Levy descreve: “Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da informática” (2010, p. 7).

Com estas diferenças penetrando as instituições, escolas, empresas, governos, elas alteram as formas de relacionamento entre as pessoas e destas com o conhecimento e sua busca, levando à interpretação regional em cada cidade, em cada bairro, das políticas sistêmicas federais. Esta interpretação local pode levar a um desencontro entre as determinações expressas pelos sistemas educacionais e sua expressão junto à população através de seus anseios, regulamentos e projetos. O conhecimento destas diferenças de visão do ensino e da aprendizagem com seus valores éticos transpostos para dentro das escolas, dará uma maior perspectiva de entendimento dos acontecimentos intraportas, proporcionando aos elaboradores das políticas nacionais a possibilidade de gerar ações corretamente direcionadas à superação de seus próprios resultados e dos empecilhos encontrados.

Sem o trabalho integrado, corporativo, uníssono de uma equipe falando a mesma língua e pensando junto, a educação em valores se fragiliza, e por se transformarem discurso acidental e isolado de um ou outro mestre, não gera a coesão essencial para que os alunos descubram que o bom aprender pouco vale se não educa para ser mais digno, se melhor socialmente (ANTUNES, 2015, p.33).

Os princípios educacionais encontrados dentro de uma escola indicam sua efetividade ou não em melhorar o processo de ensino/aprendizagem, sendo indicadores da gradação de sua utilidade no aumento do conhecimento científico e da capacidade de trabalho e empreendimento pelos educandos.

O estudo das técnicas, meios e documentos utilizados no ensino demonstra, como amostra da realidade que é, o quê da ordenação maior chegou até a ordenação local e à aplicação prática.

Como o objeto que estudamos enfoca aplicação ou embarreiramento de princípios legais ou locais, pelo professor (o trabalho ético), interessa neste momento, estabelecermos o significado dos termos centrais que utilizamos (princípios, valores, políticas públicas, ética...), em sua aplicação na instituição educacional. Conforme for a interpretação destes significados, teremos diferentes conclusões sobre os resultados. Utilizou-se a definição contida na 21ª edição do Dicionário Técnico Jurídico: princípio é preceito, regra, causa primária; proposição fundamental que serve de origem para uma ordem de conhecimento (GUIMARÃES, 2018, p. 635). Utilizaremos outros-

sim, a definição de Antonio Celso Bandeira de Mello, que enfatiza seu aspecto de base de um sistema:

Princípio é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas, compondo-lhes o espírito servindo de critério para a sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico (MELLO, 2018, p. 771).

Entende-se então princípios como as ideias, conhecimentos que servem de base para a interpretação das normas infraconstitucionais, e para a construção de sistemas de conhecimento, ou estruturas jurídicas e sociais, que terão seu trabalho e objetivos baseados nestas normas fundantes, visando o alcance, a efetivação destas ideias iniciais na maior medida possível, obrigatoriamente. Apesar de obrigatórios, existe certa resistência à implementação dos princípios, devido à autonomia desejada pelas instâncias executivas, para as quais pode haver valores locais que se mostram de maior relevância para alcançar os objetivos próximos da comunidade, havendo então certa normatividade dentro das escolas.

Frisa-se aqui para evitar erros de interpretação, que ao contrário dos princípios, que são obrigatórios, os valores são sentimentos e conhecimentos considerados importantes por pessoas ou grupos de pessoas, mas que não são gerais e obrigatórios, são preferências que servem para orientar escolhas pessoais.

Historicamente, encontramos a referência aos princípios e valores, como virtudes, que constituem o valor de um ser, e sua força pode agir ou não, é o excelere de suas qualidades: a excelência. Portanto, a excelência é virtude, por sua natureza (exceder o normal e medíocre), independentemente de seu uso (bom ou mal).

Mas, o homem se distingue por ter uma disposição para fazer o bem e se esforça para isto, como observa-se no decorrer dos tempos, com a humanidade em ascensão em todas as áreas do conhecimento e de suas práticas, com a progressiva ‘humanização’ das sociedades.

Toda virtude é, pois, histórica, como toda humanidade. A virtude de um ser é o que constitui seu valor, em outras palavras, sua excelência própria: a boa faca é a que corta bem, o bom remédio é o que cura bem. A virtude ocorre, assim, no cruzamento da hominização (fato biológico) e da humanização (exigência cultural), é nossa maneira de ser e agir humanamente (valores), nossa capacidade de agir bem (COMTÉ, 2016, p. 9).

Estes valores e princípios percebidos atuando nos ambientes escolares têm sua concepção extramuros, dentro dos agrupamentos maiores que englobam as instituições. Podem vir das bases morais de uma população (sentimento do certo e do

errado pessoal e cultural), ou das suas bases éticas (o certo e o errado estabelecido legalmente). Diferenciando-se de outras intuições humanas, os valores não apenas evitam aquilo sentido como desagradável e errado, eles diferenciam-se pela busca da harmonia e universalidade entre todos os seres.

Quer alguém seja um realista moral e acredite que as verdades morais estão objetivamente fora de questão, como as verdades matemáticas, quer simplesmente admita que as afirmações morais têm certo grau de poder em termos de harmonia com convicções universalmente admitidas ou com a melhor compreensão que advém de nossa deliberação racional COLETIVA, o fato é que se pode diferenciar as questões de moralidade das questões da psicologia moral (PINKER, 2013, p. 832).

A ética e os valores têm estado no centro das discussões em educação, pois ao lado da sua permanência muitas vezes secular, atualmente ao lado da evolução tecnológica diária, os valores ao se modificarem acarretam grandes discussões e dúvidas sobre as ações a serem desenvolvidas: são ações éticas ou não?.

Sendo base do sistema educacional, os princípios são considerados normas legais, e assim, de aplicação obrigatória, ao contrário dos valores, de aplicação voluntária. Os sistemas de Direito erguem-se sobre estes valores universais, valendo-se deles para colmatar falhas ou anomia. Os princípios ao moldar todas as ações públicas refletem-se nas políticas públicas, tendo estas já um senso comum de seu significado, que seria a intervenção planejada do poder público, com a finalidade de resolver situações sociais problemáticas (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2018, p. 18).

Em um primeiro momento de seu estudo as turmas escolares apresentam-se como grupos sociais portadores de desejos e práticas de alteridade, com tendência à padronização de atitudes durante a evolução das disciplinas e das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Neste espaço áulico os valores e princípios não são encontrados de forma distinta, individualmente, mas sim miscigenados com os ensinamentos teórico-técnicos e suas atividades de aplicação, que resultam em conhecimento contextualizado nas diferentes áreas, com suas peculiaridades complementando-se durante a execução das tarefas.

Influem na saúde da criança e em sua conduta, as emoções, a inteligência, suas condições físicas, as pressões grupais e o ambiente em que inclusos estes grupos de pertencimento. Estes princípios, valores e sentimentos a que expostas as crianças e jovens ainda estão em estudo, inclusive por este trabalho, que buscou vislumbrar sua influência em suas vidas e a forma como chegam até elas. Aos valores e à sua falta, ocorrem nexos causais que afetam a conduta e realizações dos envolvidos na educação (vide item 5.1 Conclusões).

Escola não é igreja e professor não é pregador, embora alguns assumam este papel. A escola pode contribuir para que a criança / adolescente tenha um melhor discernimento da realidade, mas não pode obrigá-lo a pensar de um determinado modo. Não cabe ao professor fazer lavagem cerebral e nem converter seus alunos, apenas coloca-los em contato com diferentes concepções de mundo. E ainda que quisesse doutrinar seus alunos, não o conseguiria, pois acima de qualquer tentativa de convencimento está seu livre arbítrio (SCHIMIEGUEL; SCHIMIEGUEL, 2015, p. 108).

Observando-se os grupos humanos, o dia a dia das pessoas em quaisquer situações, sobressaem-se as que se relacionam bem dentro de seus grupos, demonstrando tenacidade, orgulho e desejo de melhorar. Constata-se por outro lado, as que se sentem perdidas, desajustadas em seus variados envolvimento de trabalho, estudo e família, apresentando apatia, distração, indiferença, ausência de desejos e metas a alcançar, a conformação e a rebeldia crônica. Assim, os sentimentos pessoais (valores) são determinantes da maneira como uma pessoa atua nos assuntos de sua vida, e quando projetados às ações em sociedade, determinam as formas aceitas para a atuação grupal, que se gerais perfazem os princípios. O estabelecimento firme dos valores e princípios éticos de uma sociedade, torna mais tranquila para todos a escolha do que é bom e desejável, dando base para os caminhos a serem seguidos pelos jovens, que têm hoje incontáveis opções, necessitando de indicações sólidas para efetivar suas escolhas, em um mundo que além de multifacetado, está em alteridade permanente.

Desta forma os valores são percebidos em todos os aspectos da vida e áreas disciplinares, e não em áreas intrinsecamente estanques. Os ensinantes e aprendentes avançam no conhecimento e são expostos às crenças e posições do contexto social que os envolve dando-se assim o seu preparo para a vida, em que os fatos, relações e emoções ocorrem lado a lado.

Não creio que seria difícil esperar por uma escola, pública ou particular, em que os professores estejam cientes e aptos a trabalhar com ânimo sua disciplina, mas que, além da mesma, haveria para todos algo como uma outra disciplina, onde seguiriam com integral identidade os caminhos de formação ética, pela dignidade nas relações interpessoais, pelos sentimentos de uma preservação integral do ambiente e respeito à multidão dos ainda não nascidos e pela abertura dos olhos de seus alunos de que uma verdadeira e ilimitada educação moral integra Linguagens, códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e todas as múltiplas tecnologias em uma sólida interdisciplinaridade (ANTUNES, 2015, p. 16).

Estando os valores em todos os lugares, filmes, *shoppings*, revistas, estão igualmente nos livros, que remetem aqueles que os leem para diferentes situações e possibilidades. Os livros de qualquer área do conhecimento contêm em essência não só Língua Portuguesa, Física ou Geografia, mas descrições e situações que remetem o aluno para as possibilidades de alteração de sua realidade, e fazem-no caminhar por

problemas e soluções, achando valores e sentimentos nos livros didáticos. O professor ao indicar estes caminhos, está ensinando em várias frentes.

Os princípios e valores podem apresentar diferentes roupagens, origens e formas de expressão. Alguns têm fundo moral, comunal (respeito, obediência, disciplina), outros são valores intelectuais (inteligência, mérito, criatividade), e num terceiro grupo aparecem aqueles advindos da ação (capacidade física, liderança, trabalho em equipe). Os valores quando organizados para alcançar um determinado fim, perfazem um paradigma, um modelo de ação, que organizam a sequência: sentir, pensar, agir dos humanos. Em Matemática esta ordem a ser seguida denomina-se algoritmo, as ciências cruzam-se, a transdisciplinaridade é o futuro.

Salvo raras e honrosas exceções, na maior parte das escolas do país, os professores ministram suas aulas como se os conteúdos específicos às mesmas não pudessem “conversar” com conteúdos ministrados em outras disciplinas na mesma série. [...]. Seu jeito de ser afeta o aluno na compreensão de conteúdos conceituais que jamais se interligam, afeta mais ainda o desenvolvimento de um programa em que se associa o que se ensina como os valores sociais que o viver dignamente impõe a cada um (ANTUNES, 2015, p. 32).

Com visões diversas para os valores e princípios, e diferentes interpretações para a ética, a escolha de uma visão prática pode indicar sua maior aplicabilidade na educação brasileira: não buscar o que se é, nem o que se pretende ser ou alcançar, mas o que conjuntamente **devemos** fazer (ZANTEN, 2011, p. 378).

## Referências

- Antunes, C. (2015). *Trabalhando Valores e Conteúdos no Ensino Médio – Aprendendo Com a Teoria*. Petrópolis: Vozes.
- Areu, G. I. P. Fofonca, E. (2014). *Integração das tecnologias e da cultura digital na educação*. Curitiba: CRV.
- Carneiro, M. A. (2015). *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Carpentier, A.; Lessard, C. (2016). *Políticas públicas: a aplicação na prática*. Petrópolis: Vozes.
- Comté-Sponville, A. (2016). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. 3. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Cordioli, M. (2014). *Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil*. Curitiba: Intersaberes.
- Costa, R. A. (2016). *A ação das ideologias política: entenda as ideologias para prever o futuro*. Curitiba: Polobooks.
- Giovanni, g.; Nogueira, M. A. (2018). *Dicionário de Políticas Públicas*. São Paulo: UNESP.
- Habermas, J. (2015). *Jürgen Habermas – Obras Escolhidas: Teoria Política*. Volume IV. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Levy, P. (2010). *As tecnologias da inteligência*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- MEC–MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Mello, C. A. B. (2018). *Curso de Direito Administrativo*. 33. ed. 3. tiragem. São Paulo: Malheiros.



Ohmae, K. (2000). *O Fim do Estado Nação. A Nova Geopolítica de Um Mundo Sem Fronteiras*. São Paulo: Campus.

Pinker, S. (2013). *Os Anjos Bons da Nossa Natureza – Por Que a Violência Diminuiu*. São Paulo: Companhia das Letras.

Schimieguel, O.; Schimieguel, H. (2015). *Indisciplina e Impunidade na escola – Por Que Professores estão adoecendo e alunos não estão aprendendo*. Blumenau: Nova Letra.

Vasconcelos, C. S. (2009). *Indisciplina e Disciplina escolar – Fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez.

Zanten, A. V. (2011). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes.

**O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

*Nathalia Martins  
Francielle Pereira Nascimento Merett  
Geuciane Felipe Guerim Fernandes  
Sandra Aparecida Pires Franco*

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem modos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens [...]. (MALAGUZZI, 1997, p. 103)*

**Introdução**

Ao olharmos para o contexto da Educação Infantil em específico para as práticas pedagógicas referentes ao ato de ler percebemos propostas pedagógicas em duas vias que se contrapõem: a primeira norteadas pelo utilitarismo que apresenta discurso imediatista, com textos simplistas, trabalhando com pretextos aliados a um discurso moralista e disperso de intencionalidade e arte. Já a segunda prática é conduzida por uma prática literária como bem cultural, com textos ricos em repertório destacando a produção artística e a formação humana.

Diante destas duas vias, ressaltamos o que Saviani (2013) afirma, sobre a necessidade da escola enquanto espaço de socialização e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e acumulados historicamente, a fim de que o sujeito adquira uma formação em sua totalidade e, com isso, tenha a possibilidade de refletir, compreender e, a partir disso, agir sobre sua prática social. Portanto, ao fazer uso de uma prática literária utilitarista o professor negligencia a potencialidade de um trabalho estético, a possibilidade da leitura por deleite.

Ao situarmos-nos no campo educacional, espaço em que há necessidade de um trabalho intencional, para que as máximas qualidades humanas desenvolvam-se, é preciso uma vertente de cunho pedagógico que oriente a prática pedagógica neste viés,

relacionando-a com a estética, sendo a Pedagogia Histórico-Crítica fundamental ali-cerce para este embasamento, pois, tem seus fundamentos filosóficos no Materialismo Histórico-Dialético e psicológicos na Teoria Histórico-Cultural, se propõe a formação consciente do ser humano desde a mais tenra idade até à velhice.

Porém, ao elegermos esta perspectiva ressaltamos que suas concepções teóricas não são específicas para Educação Infantil, contudo, perante os estudos realizados percebemos o empenho dos autores, Saviani (2007, 2013) e Gasparin (2012) em orientar a prática pedagógica em defesa do ato de ensinar relacionado ao posicionamento crítico e a socialização da produção cultural e histórica pautada no conhecimento clássico com o objetivo de superar a realidade imediata para qualquer etapa da Educação Básica.

Dessa maneira, compreende-se que tal empenho condiz com a realidade da Educação Infantil, visto que, estamos em uma instituição de ensino a qual necessita romper com esta cotidianidade e que ao possibilitar o ato de ler enfatiza-o como forma de conhecimento, linguagem e a literatura como conteúdo que encanta, como possibilidade efetiva de conhecer a história do “outro”, e, com isso, compreender a sua própria história e as relações em que está imbricado garantindo a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza e possibilita uma identidade leitora.

### **O ato de ler em uma perspectiva Histórico-crítica**

No que pulsa frente à literatura, Lukács (1970) apresenta que o vínculo desta com a concepção de mundo são complexos, o autor não descarta arte da realidade e nem se aproxima de um viés que estuda a arte pela arte, assim, para ele “[...] arte, é um elemento de mediação entre a realidade reificada e o indivíduo, assumindo um papel de esclarecimento, e somente dessa forma pode alcançar sua eficácia estética”. (SALES, 2009, p. 70).

Nesta perspectiva, a leitura literária, proveniente da obra de arte, atua na direção da tomada de consciência da realidade, pois, “[...] os homens revivem o presente e o passado da humanidade”. (LUKÁCS, 1970, p. 268).

Dessa maneira, a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem, assim, Zilberman (1985) reitera que eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Nesse sentido, enfatizamos que a literatura tem um papel único na formação desde a mais tenra idade na vivência e escuta de textos, reafirmando este aspecto, Lima (2005) em seus estudos apresenta que mesmo crianças não “alfabetizadas” são capazes

de estar ativas no processo de leitura escutando histórias, ou na transposição de seu texto oral tornando-se escrito, possibilitando-lhes a interpretação.

É fundamental destacar que a Literatura Infantil potencializa as qualidades mentais e a humanização das crianças. Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que a capacidade de leitura é uma função psíquica superior que possibilita o desenvolvimento da memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental propiciada por meio da leitura proporciona a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir de ser e de pensar do sujeito.

A partir desse entendimento, apoiamo-nos em Silva e Arena (2012) que enfatizam que a leitura literária torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, proporcionando um novo sentido para o que se lê.

Ao proporcionar a vivência da literatura como arte pode-se possibilitar uma transformação no modo de pensar e agir do indivíduo, produzindo efeitos qualitativos sobre o leitor, tornando-se uma prática social que pode contribuir para a compreensão de sua realidade.

Portanto a prática social se põe tanto como ponto de partida como também ponto de chegada do processo educativo, decorrendo um método pedagógico, em que professor e a criança na Educação Infantil se encontram inseridos nesse processo ocupando posições distintas (prática social inicial), condição para que levantem os problemas postos pela prática social em diferentes as quais possibilitam inquietações e dimensões (problematização) e por meio de instrumentos teóricos e práticos com ampliação de repertório para sua compreensão e solução (instrumentação), viabiliza-se a apropriação do conhecimento científico com sentido de pertença (catarse). Assim, o conhecimento retorna a prática da qual partiu, visando agir sobre ela de forma consciente (prática social final). (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2007).

Nesse processo, torna-se imprescindível a mediação do professor para que haja uma apropriação do conhecimento historicamente elaborado, pois cabe a ele, a tarefa do ato de ensinar. Nesse sentido, podemos afirmar que não basta uma forma didática, mas sim, uma forma que exprima todo conteúdo em suas ricas possibilidades, em ricas experiências que potencializem a disseminação do conhecimento.

### **Possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**

A intervenção busca apresentar possibilidades do ato educativo em uma perspectiva Histórico-Crítica e suas possibilidades na formação do ato de ler. O campo de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil do norte do Paraná, em específico a turma do P5 (crianças entre 5 e 6 anos), a referida turma se caracteriza

pela composição de quatorze crianças, sendo oito meninas e seis meninos, todos oriundos da comunidade local e de localidades próximas. Para garantir o anonimato, preservando a identidade das crianças as denominamos como C1, C2, C3, sendo a letra C sinônimo de criança e P/P de professora/pesquisadora.

A escolha literária foi o clássico “Chapeuzinho Vermelho”, utilizamos duas versões da história: Charles Perrault, (2015) “Contos da Mamã Gansa” com o intuito das crianças conhecerem a primeira versão, a fim de potencializar a linguagem por meio do questionamento, da inquietação e interpretação do texto impactando tais elementos com a realidade.

A segunda obra foi a de Chico Buarque (2017) “Chapeuzinho Amarelo” com a finalidade de realizar o processo dialético entre os acontecimentos da história e o cotidiano, a fim de atribuir significados e compreender a si mesmo. Como instrumentalização a professora/pesquisadora utilizou inferências das crianças, problematizações e exposição do período histórico de produção dos clássicos, vida e obra dos autores. (MARTINS, 2018)

Justifica-se a seleção das histórias pela necessidade de os clássicos estarem presentes desde a mais tenra idade, pois, são um valiosíssimo legado cultural que contribuem para o desenvolvimento da criança, pois, os clássicos “[...] aparecem claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. (CANDIDO, 1989, p. 176).

Diante desses elementos, podemos perceber que o trabalho na Educação Infantil sob a ótica artística é permeado por elementos estéticos que permitem à criança estar e sentir outras realidades transcendendo-as em um movimento dialético que valoriza o conhecimento de si e do mundo, potencializando múltiplas leituras.

Igualmente, esse contato com a literatura possibilita o encantamento e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, não obstante gerada por intermédio da riqueza e variabilidade das experiências acumuladas.

Dessa maneira, evidenciamos este processo inicial com o conto “Chapeuzinho Vermelho” na praça em frente ao CMEI. Usamos uma caixa surpresa, na qual, havia objetos representativos, durante este processo levamos em consideração que:

Ao dirigir as palavras-signos das histórias às crianças, estamos colocando em prática esses pressupostos teórico-metodológicos neles incluso o afeto. Ao narrar de forma lúdica, estamos dedicando nossa voz e nossas brincadeiras sonoras a elas. Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento. (GIOTTO; SOUZA, 2016, p. 28).

Introduzimos possibilidades de participação na história seja por meio dos sons, ou, então, na narrativa com as respostas do lobo. Ao final da história as crianças

estavam extasiadas, encantadas com o trajeto percorrido pela história, concomitantemente com este sentimento as crianças apresentavam também expressões, falas, perguntas sedentas de respostas como: “O que é esse negócio que a vó da Chapeuzinho fala chavetinha e tramelinha?” (C5); “Por que Chapeuzinho morava em uma aldeia? O que é isso?” (C9); “O que é isso que você leu no final?” (C2); “Onde está o caçador na história?” (C7); “Por que a vó e a Chapeuzinho morrem?” (C4).

Dessa maneira, os momentos seguintes foram destinados a instrumentalizar as dimensões do planejamento frente aos questionamentos das crianças com intuito de apropriarem-se deste processo literário (catarse) e em seguida disseminassem os elementos da mesma (prática social final).

Diante das expressões verbais e faciais apresentadas pelas crianças, além da associação da história com o contexto já estudado foi possível perceber que ao realizar junto com a professora/pesquisadora a análise da história, para responder às curiosidades foi necessário ressaltar os detalhes das palavras e dos acontecimentos, a intertextualidade que o autor faz com a realidade da época. Ademais apontamos que durante a análise podemos sentir o quanto o contexto histórico interfere diretamente na compreensão do texto.

Com este pressuposto percebemos que todo texto tem uma intenção, e as próprias crianças enfatizaram “eu nunca pensei que tinha uma história sem o lobo!” (C12) “eu nunca pensei que tinha história para colocar medo nas mulheres, meu pai diz que tem que cuidar” (C9).

O texto de Chapeuzinho Vermelho em sua primeira versão fez com que as crianças do P5 se questionassem e se surpreendessem com as respostas encontradas por meio da mediação docente e da possibilidade de atribuir voz às crianças durante o processo de novos olhares.

Assim, o diálogo estabelecido entre as crianças, o texto lido e a mediação da professora/pesquisadora, analisando e reelaborando aspectos do texto em prol da compreensão total, enfatiza que a palavra posta cria a necessidade de compreender o contexto, ou seja, a partir da produção do outro, foi possível produzir sentidos, a palavra é elemento fundamental da linguagem, pois ela “[...] nomeia as coisas, individualizando suas características, designando as ações e relações, inserindo objetos em determinados sistemas, codificando a experiência”. (TULESKI, 2011, p. 203).

Diante disso, fizemos o paralelo com a história da “Chapeuzinho Amarelo” no pátio do CMEI com uma cabana e lanterna a professora/pesquisadora apresentou o título da história que foi escrita em 1979. Diante do título as crianças já se inquietaram e queriam saber por que Chapeuzinho Amarelo ao invés de Vermelho.

Desta maneira, iniciou-se a problematização para instigar as crianças com intuito que pensassem em argumentos para a troca da cor do capuz da personagem, a intenção foi a de que as crianças falassem, pensassem a respeito da temática: [...] quan-

to mais as crianças puderem falar em situações diferentes, problematizar assuntos, mais poderão se desenvolver de maneira significativa. (BRASIL, 2014, p. 37).

As crianças tiveram várias tentativas para compreenderem a cor do capuz de Chapeuzinho como “A avó de Chapeuzinho não encontrou tecido vermelho e então escolheu de presente um capuz amarelo” (C3); “Eu acho que a Chapeuzinho não comia aí ficou amarelo, minha mãe diz isso quando não como comida que vou ficar amarela (risos)” (C14); “Acho que a mãe dela lavou na máquina e ficou amarelo” (C7).

Diante das falas percebemos que as crianças fizeram um paralelo da prática social vivenciada em casa para com a história, sendo assim, sentiram-se pertencentes ao conto.

A professora/pesquisadora ao retomar o diálogo afirmou que todos os argumentos poderiam ser considerados na história, porém, precisamos pensar no contexto, neste sentido a professora/pesquisadora realizou a instrumentalização, isto é, expôs que o livro da Chapeuzinho Amarelo foi escrito por Chico Buarque, que neste período vivenciou a Ditadura Militar, quando os militares estavam no governo: uma época da repressão, de censura, que o próprio autor foi exilado.

Diante desse breve contexto as crianças questionaram criticamente, “Como no meio de tanta coisa ruim ele escreveu uma história?” (C3); “É verdade nós precisamos de concentração para isso” (C8); “Ele nem pôde conversar sobre ideias com os amigos e professora?”. (C12).

Frente a fala das crianças e a inquietação sobre a explicação da cor do Chapeuzinho a professora/pesquisadora apontou que o início da história do livro é bem assim “Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. (P/P). As crianças ficaram espantadas e questionaram: “Nossa era amarelo de medo?!” (C10); “Que triste!” (C8); “E será que a mãe dela aparece na história” (C5); “Quero ouvir essa história logo pra saber o que acontece!” (C11); “Eu também!”. (C6).

Com as expressões das crianças sobre o trecho da história “Amarelada de medo” percebemos que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções, vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude, significância da literatura. (ARENA, 2010).

Deste modo, percebemos que a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível exprimir pensamentos e reflexões por meio da linguagem:

[...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. A generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas tam-

bém uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. (VIGOTSKI, 2001, p. 10).

Este foi o processo vivenciado pelas crianças do P5, já que, elas transcendiram da sensação imediata para um salto qualitativo pensando criticamente sobre os medos dos demais amigos e posteriormente compreendendo a história de Chapeuzinho Amarelo que apresenta que o lobo se transformou em bolo, realizando uma brincadeira sonora com as palavras trazendo a riqueza estética no todo do texto, além de estabelecerem relações com versão inicial de Perrault (2015).

Diante das dimensões apresentadas pode-se perceber que a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida em que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem.

Assim, as crianças realizaram inúmeros questionamentos e reflexões perante as duas histórias, os quais, giraram em torno do aparecimento do caçador que foi tão esperado na primeira história, além também do espanto das crianças ao escutarem que Chapeuzinho Amarelo representava medo.

Compreendemos que ao se relacionar esteticamente com a literatura e a realidade a crianças puderam desenvolver sentidos sociais frente ao ato de ler e com isso objetivar uma nova realidade, expressando estes sentidos em uma nova totalidade de percepção. (MARX, 2008).

Portanto, nos resta investigar diretamente com as crianças, atribuindo voz e vez a elas sobre as possibilidades das vivências durante essa travessia como tessitura de ampliação do repertório e compreensão sobre o mundo a qual pertencem, onde a literatura é ponto de partida e chegada.

Nesse sentido, buscamos, por meio de uma entrevista final, junto às crianças visualizar a percepção delas a respeito do trabalho desenvolvido, além de observar as possibilidades de ampliação de repertório e de compressão sobre a importância da literatura com o decorrer das atividades organizadas.

P/P: Como foi participar das atividades propostas com o clássico Chapeuzinho Vermelho?

C1: Eu gostei foi diferente muitas histórias e coisas que eu não sabia! Eu sempre chegava em casa contando uma história da Chapeuzinho que minha mãe não sabia.

C4: Eu gostei de aprender do Charles Perrault, nem a minha irmã que está na escolona sabia! (risos)

C8: A história do Charles Perrault me assustou eu nunca tinha escutado a história do Chapeuzinho assim. Mas eu gostei!



C14: Eu gostei tanto de brincar com as coisas da caixa surpresa e escutar a primeira história da Chapeuzinho.

C6: Apreendi a verdadeira história da Chapeuzinho e nunca ninguém tinha me contado.

C3: Pra mim o mais legal era escutar as histórias, porque eu podia imaginar tudo, quando a tia lia.

Foi muito legal, porque saímos da sala pensávamos sobre a história. Aaaa eu fiz a cabana da Chapeuzinho Amarelo lá em casa! (C2).

C7: Eu amei o dia da Chapeuzinho Amarelo foi demais, diferente! Conversamos sobre nossos medos e conhecemos um pouco sobre o Chico Buarque também.

C10: Chapeuzinho Amarelo foi demais, entrar na cabana com a lanterna que depois eu fiz em casa junto com meu irmão, até minha mãe achou legal e eu contei a história.

Ao observarmos as respostas das crianças percebemos que a maioria delas relata sobre a nova experiência vivenciada, isto é, o acesso à literatura, todavia, uma literatura caracterizada por deleite, por significado, sem a obrigação utilitarista de desenvolver uma ação maçante, posterior à história, seja um desenho pré-estabelecido, uma modelagem ou algo parecido.

O que as crianças relatam com alegria e encantamento nos olhos é uma literatura permeada por diferentes formas seja por meio da contação, da leitura com o empréstimo da voz da professora/pesquisadora ou com a leitura silenciosa, visando ultrapassar a impressão imediata do texto, almejando a percepção total do texto.

Nessa perspectiva, Coelho (1991) reitera que a literatura apresenta a potencialidade de estimular a consciência crítica do leitor e levá-lo a dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia. A partir desse entendimento, há possibilidade de os sujeitos ativos e criativos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, haja vista, que as crianças mencionam tal alteração em suas respostas, isto é, uma nova compreensão, um novo sentido.

Pressupõe-se que neste processo a criança tenha realizado a síntese do pensamento, cujo norte se dá pela elaboração de uma nova forma de compreensão da realidade social. Saviani (2007) intitula este momento como *Catarse*, prenomeado por Gramsci (1978) como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. (Gramsci, 1978, p. 53). É o momento que se efetiva a apropriação do conhecimento cultural.

## **Considerações finais**

Frente ao exposto, compreendemos que o trabalho com literatura clássica se faz imprescindível para a formação humana, precisando ter raízes precisam ter origem na Educação Infantil. Na medida em que o trabalho pedagógico desse viés possibilita

a simulação de coisas e pessoas conhecidas, e ao mesmo tempo, olhares para aquelas que nunca tiveram existência concreta e tangível, permitem às crianças a ampliação da compreensão de si, do outro e do mundo ao redor.

O movimento dialético prática-teoria-prática nos fez compreender que a cotidianidade de uma instituição é composta por adversidades, mas que diante de uma orientação teórica e vislumbrando novas travessias de superação da cotidianidade, é possível galgar caminhos diferentes sendo a apropriação da cultura uma realidade.

Com fundamento na perspectiva histórico-crítico, compreendemos que a professora/pesquisadora não pode reduzir-se a um simples meio de reprodução de sua existência, mas efetivar-se como elemento mediador entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social das crianças na Educação Infantil. Por isso, foi necessário pensar na formação humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual enfatiza que por meio do trabalho educativo como sendo ato de produzir, direta e intencionalmente nas crianças, a humanidade produzida historicamente, ou seja, um trabalho pedagógico que eleve a criança ao desenvolvimento das suas máximas qualidades humanas por intermédio de novas experiências.

Pode-se dizer que a educação literária se encontra nessas bases, isto é, a literatura deve fazer parte da vida da criança de forma provocativa, intencional, em que as situações de contato sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão por meio de uma relação em que a criança tenha vez e voz mediada pela ação docente.

Concordamos com Saviani (2013) ao afirmar que o olhar da escola necessita estar direcionado para a formação do ser humano concreto, situado em uma sociedade com necessidades de caráter social, histórico, cultural, político, afetivo, pois, apenas assim podemos pensar na educação como transformação da realidade e da concepção de mundo. Frente a esses elementos, foram orientadas as atividades organizadas na turma do P5 com intuito de possibilitar subsídios para formação do ato de ler na Educação Infantil.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica reafirmaram nas ações teórico/práticas os objetivos da educação tal como postulamos ao longo do texto, que se refere tanto em identificar os elementos culturais para a humanização e ampliação de repertório, como em descobrir melhores caminhos para atingir este objetivo. Em relação à leitura, a escola tem o papel de criar essa necessidade humana nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

## Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>> Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola: literatura fora da caixa**: elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2014.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos. Ed. Brasiliense, 1989.

COELHO, N. N. **O Conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

GASPARIN, J. L. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIROTTI, C. G. S; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

MARTINS, N. **De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2018.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PERRAULT, Charles, 1628-1703. **Contos da Mamãe Gansa** / Charles Perrault, tradução de Ivone C. Benedetti — Porto Alegre, RS; L&PM, 2015.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. **A sociologia da literatura de Georg Lukács**. Senso Comum, Goiás, n.º. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

TULESKI, S. C. **A relação texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.



## BEBÊS E CRIANÇAS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE: COMO GARANTIR UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

*Kelly Cris Cavalli*

*Elaine Oliveira*

### **Introdução**

A gravidez não é um fato incomum dentro dos presídios. A quantidade de mulheres privadas de liberdade no Brasil triplicou no período de uma década e o sistema penitenciário não se preparou para esse aumento significativo de mulheres encarceradas. Sabe-se que a maioria das penitenciárias brasileiras apresentam sérios problemas de infraestrutura, limpeza, alimentação precária, proliferação de doenças infectocontagiosas.

Embora a gestação não seja considerada uma doença, é um momento de grandes mudanças, principalmente das mulheres que vivem em situação de cárcere. O estresse decorrente do encarceramento, cuja privação de liberdade, não envolve somente o direito de ir e vir, mas sim, privação de direitos mínimos, pode provocar disfunções físicas e emocionais. Com o nascimento do bebê novos dramas se fazem presentes na vida da mãe e do bebê.

Com a constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988) se estabeleceu prioridade absoluta a infância, a carta magna assegurou que as mulheres que vivem em situação de privação de liberdade podem permanecer com seus filhos nos primeiros anos de vida. A mudança de paradigmas no atendimento aos direitos da criança operada no nosso país a partir da constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), refletiu-se em todas as áreas do conhecimento, abrangendo os sistemas de saúde, educação, proteção e justiça, onde se incluem as mazelas do sistema carcerário brasileiro (AZAMBUJA, 2013 p.47).

A lei de execução penal, alterada pela lei nº 11.942/2009 de 28 de maio de 2009 preconiza melhorias no que se refere às mulheres e seus filhos/as em situação de cárcere. Um dos avanços apregoados pela legislação é a garantia de espaços para berçários que acolham os filhos/as de mulheres em situação de privação de liberdade no período da amamentação até os 06 (seis) meses de idade. A mesma lei prevê espaços de creche que serão acompanhados por profissionais qualificados, atendendo às normas educacionais e, ainda, a possibilidade de extensão do tempo de permanência das crianças no cárcere até os 07 (sete) anos de idade incompletos (lei nº. 7210/84, com as alterações da lei nº. 11942/09).

Esse trabalho parte do pressuposto que as condições sociais das mulheres e consequentemente de seus filhos em uma sociedade desigual, demarcam sua margina-

lização. O que as torna vítimas da sociedade, pois carregam o título de presidiárias, e tal fato impacta consideravelmente na vida de seus filhos, por já terem nascidos em cárcere privado. Por outro lado, toda criança tem direito de ser criada e educada no seio de sua família natural, entendida como a comunidade formada pelos pais ou qualquer um deles e seus filhos.

Nessa perspectiva, partimos da hipótese que é direito dos bebês permanecerem na companhia de suas mães que cumprem pena privativa de liberdade. Por outro lado, estamos conscientes das restrições impostas pelo sistema carcerário e pela rotina marcada por repressões, configurando-se como um lugar violento e tenso. Nesse sentido, o objetivo desse artigo, é compreender, quais são às práticas desenvolvidas para garantir as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas que estão encarceradas junto à suas mães.

Quais são às práticas desenvolvidas para garantir as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas que estão encarceradas junto à suas mães nas penitenciárias femininas do Brasil.

Os objetivos específicos do artigo são:

- a) Identificar na legislação o reconhecimento do bebê e da criança pequena como sujeitos de direitos.
- b) Explicitar quais são os direitos dos bebês e das crianças pequenas que vivem no sistema prisional nas Penitenciárias Femininas do Brasil.
- c) Reconhecer quais são os direitos de aprendizagens e de desenvolvimento expressos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2013) aos bebês e crianças pequenas.
- d) Compreender como as necessidades do bebê e da criança pequena são satisfeitas no contexto prisional.

### **Referencial teórico**

Quando falamos de crianças e adolescentes o sistema jurídico é analisado em duas fases distintas. A primeira fase é a doutrina de situação irregular, no qual a criança só era percebida se não estivessem inseridos no seio da família essa situação se denominada situação irregular, a segunda fase se denomina doutrina da proteção integral, que teve como marco definitivo a constituição federal de 1988.

Assim foi rompido com a doutrina da situação irregular para abarcar a doutrina de proteção integral consubstanciada na carta magna.

## Doutrina de proteção integral

A doutrina da proteção integral no Brasil representa um avanço em termos de proteção aos direitos fundamentais da criança e do adolescente, tendo como marco definitivo a constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988), na qual encontramos no art. 227, o entendimento da absoluta prioridade a criança e ao adolescente, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (brasil,1988)

Essa nova maneira de ver e compreender a criança e ao adolescente nos remete a necessidade de respeitá-los como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direito, e que, portanto, também tem um conjunto de direitos fundamentais garantidos na constituição e assegurados pelo estatuto da criança e do adolescente (eca).

### A construção social da infância

Em um livro de 1960, traduzido no Brasil como “história social da criança e da família”, o autor Phillip Ariès, sugere que antes do século XVII a infância não era um conceito reconhecido. Foi só em algum momento entre o século XVII e XX que o termo criança começou a ter seu significado atual. De acordo com o autor, na sociedade medieval, com a idade de 7 anos as crianças agiam e eram tratadas como pequenas versões dos adultos à sua volta. A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim “homens de tamanho reduzido” (ARÍES, 1981 p. 18).

Durante muito tempo esse sentimento de infância não foi compreendido, não havia a construção do amor familiar. A criança, como entendemos na atualidade surgiu por volta do século XVI, mesmo nas funerárias, não se tem muitos registros desta época o que mostra a incapacidade dos adultos de ver as crianças como parte da sua história.

Já no século XVII começa a haver uma preocupação das igrejas e do poder público pelas crianças, o trabalho de cuidar das crianças era exclusivamente das mulheres. Para diminuir a mortalidade as condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde se fez presente. Com o surgimento da imagem de uma criança associada ao menino Jesus e a virgem Maria, o olhar para as crianças se encheu de ternura. No entanto, a educação para as crianças ganha terreno, visando uma função disciplinadora.



Nos séculos XVI e XVII a escola começa se dedicar a educação, no entanto, nesta época ainda não se tinha uma preocupação com a educação das meninas. A intenção da escola era proporcionar conhecimentos técnicos e discursivos, posteriormente a escola foi se diferenciando, criando uma escola para elite e outra para o povo, com isso houve uma mudança nos hábitos a partir das condições sociais (ARÍES, 1960). “a família torna-se a célula social, a base dos estados, o fundamento do poder monárquico” (ARÍES, ano 1981 p. 146). A religião torna-se a tutora moral, com a função de enobrecer a união conjugal. “dar um valor espiritual, bem como à família” (ARÍES, ano 1981 p. 146).

No Brasil existe um arcabouço legal, que designa o estado, a família e a sociedade como responsáveis por assegurar a prioridade absoluta e a garantia de todos os direitos fundamentais à vida, à educação, à dignidade e à convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente (redação dada pela emenda constitucional nº 65, de 2010). A criança com sua fragilidade e em decorrência da sua imaturidade física e psicológica, precisa dos cuidados e da proteção, inclusive proteção legal antes e depois do nascimento.

A necessidade de tal proteção foi enunciada na declaração dos direitos da criança em Genebra, de 1924, e reconhecida na declaração universal dos direitos humanos e nos estatutos das agências especializadas e organizações internacionais interessadas no bem-estar da criança. Visando que a criança tenha infância feliz e que possam gozar dos seus direitos (declaração dos direitos da criança, 1959).

Constituído em 13 de julho de 1990, o estatuto da criança e do adolescente (eca) é um marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. Ele surgiu para garantir a proteção efetiva de meninas e meninos brasileiros sob os cuidados de uma legislação específica. De acordo com o eca, é considerada criança a pessoa com idade inferior a 12 anos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos. “ toda criança e adolescente tem direito à vida e à saúde, à liberdade, respeito e dignidade, à família, à educação, cultura, esporte e lazer, entre outros direitos” (BRASIL, 1990).

Considerado um pacto nacional em defesa dos direitos da infância e adolescência em nosso país, o estatuto da criança e do adolescente (BRASIL,1990) é um marco dos esforços de todos em tornar visível o que por tanto tempo foi esquecido. É tarefa de todos e de responsabilidade de cada um a construção da rede de proteção da criança e do adolescente. O cumprimento se inicia no seio familiar e deve ser abraçado por todos, com compromisso prioritário da sociedade e do estado.

Por outro lado, temos a LDB, a mais importante lei brasileira que se refere à educação, que foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96. A LDB define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na constituição. É a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, da educação básica ao ensino superior (BRASIL, 1996).

Podemos observar que no documento está assegurado que “a educação 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 civil e nas manifestações culturais”. É visto neste documento de forma clara que foi atribuído não só ao estado e as escolas a formação dos cidadãos, mas que também é uma função de todos, da sociedade e da família (BRASIL, 1996).

#### Lei de execução penal

A lei de execução penal, alterada pela lei nº 11. 942/2009 de 28 de maio de 2009, esta lei deu nova redação aos artigos 14, 83 e 89 da lei nº 7. 210 de 11 de julho de 1984. Lei que assegura condições mínimas de assistência às mães em privação da liberdade a seus bebês recém-nascidos no período de amamentação.

Ela trouxe modificações importantes à lei de execução penal, que foram:

Assegurou acompanhamento médico à mulher e ao recém-nascido;

Proporcionou estabelecimentos prisionais com espaços para berçários para abarcar os filhos das presidiárias no período da amamentação até os 06 (seis) meses de idade; assegurou a existência de seção para gestante e parturiente, bem como creches para crianças de 06 (seis) meses e menores de 07 (sete) anos para assistir a criança desamparada, cuja mãe estiver cumprindo pena privativa de liberdade;

Assegurou que a seção e a creche serão acompanhadas por pessoal qualificado, atendendo às normas educacionais; (BRASIL,1984)

Neste documento tem como objetivo garantir a saúde da mãe que está privada da liberdade e de seu filho, bem como a previsão de espaços no mínimo adequados para as crianças como: creches e berçário e ainda a possibilidade de estender a permanência desta criança com sua mãe até os 7 anos de idade incompletos.

A lei de execução penal, alterada pela lei nº 11. 942/2009 de 28 de maio de 2009 assegura que os presídios têm que ser dotados de um lugar apropriado para os bebês e as crianças, compreendidos como berçários, para que as detentas possam cuidar dos seus filhos neste período de extrema importância. No entanto, nem sempre as penitenciárias dispõem desses espaços, muitas mães acabam abrindo mão desse direito, sendo obrigadas a entregar seus bebês para familiares cuidarem e educarem, ou em caso da ausência de um familiar, esses bebês e crianças são acolhidos em uma instituição.

Com o aumento significativo da prisão de mulheres, aumenta também a quantidade de gestantes privadas de liberdade, crescendo também o número de crianças que já nascem dentro do sistema carcerário. Existe um dilema enorme, quando se trata de bebês que vivem junto a suas mães que cumprem pena privativa de liberdade.

Por um lado, sabe-se da importância e do direito dos filhos conviverem com suas mães, por outro lado, sabe-se que os cárceres são espaços hostis e violentos.

De acordo com a eca (lei 8.069, de 13 de julho de 1990) visando preservar a dignidade destas crianças, que no ambiente das celas juntos as suas mães não estão a salvo de eventuais cenas de violência, condições insalubres, entre outros riscos. Com isso se tem a necessidade de um local apropriado para amamentação nos presídios onde preserve a criança de um ambiente hostil como o das celas da prisão.

Existe uma legislação que prevê uma pena alternativa a mulher gestante ou que tenha filho menor de seis anos. Nos artigos 317 e 318 do código de processo penal possibilita que o juiz caso entenda necessário a sentença de prisão domiciliar, para as mulheres grávidas de alto risco ou não e as que tenham filhos menores de seis anos.

Art. 317. A prisão domiciliar consiste no recolhimento do indiciado ou acusado em sua residência, só podendo dela ausentar-se com autorização judicial. Art. 318. Poderá o juiz substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for: (...) Iii - imprescindível aos cuidados especiais de pessoa menor de 6 (seis) anos de idade ou com deficiência; iv - gestante a partir do 7º (sétimo) mês de gravidez ou sendo esta de alto risco. Parágrafo único. Para a substituição, o juiz exigirá prova idônea dos requisitos estabelecidos neste artigo. (BRASIL, 2013).

Sabe-se que no Brasil existem uma legislação que garante os direitos das mulheres e seus filhos, no entanto não existem políticas que assegurem esses direitos. A grande maioria das mulheres que se encontram em situação de cárcere são pobres, negras, com baixa escolaridade e foram abandonadas pelos parceiros, pais dos filhos/as que carregam em seu ventre.

## **Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento**

A educação infantil nos anos 80 era uma etapa independente e preparatória para a escolarização, situava-se fora da educação formal. Com a constituição federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade, torna-se dever do estado. A educação infantil passa a ser parte integrante da educação básica em 1996, com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996).

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do estado, a educação infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a emenda constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. Essa obrigatoriedade é incluída na LDB (BRASIL, 1996).

Em 2013, obrigando todas as crianças de 4 a 5 anos serem matriculadas em instituição da educação infantil. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil (DCNEI) em seu artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Com a inclusão da educação infantil na BNCC 2009, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da educação básica. Como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil é a primeira separação dos vínculos familiares para se introduzirem numa socialização estruturada. Com isso a educação infantil vincula o cuidar e o educar, atuando de maneira complementar a educação familiar, principalmente quando se trata de educação dos bebês (BRASIL, 2009).

De acordo com diferentes estudos, teóricos afirmam que a primeira infância tem um valor inestimável no desenvolvimento e nas aprendizagens posteriores de todo indivíduo. A primeira infância que corresponde o período de 0 a 6 anos é o período mais importante na formação da personalidade do ser humano. Sendo assim, o ambiente deverá apresentar um planejamento ordenado que proporcione o desenvolvimento das capacidades sociais, físicas, cognitivas, psicológicas, entre outras que influenciam diretamente na construção do ser humano como um todo (PIAGET, 1971).

Winnicott (2014) sugere que a mãe é o elo entre o mundo externo e o bebê, sendo a responsável por apresentar o estranho, o novo ao bebê, configurando-se em ego auxiliar capaz de proporcionar segurança ao filho. Através da mãe, o bebê adquire previsibilidade, ou seja, sabe que terá apoio e suas necessidades satisfeitas, assim o mundo não se apresenta tão hostil. Nesta relação, está a base para as futuras relações sociais do bebê.

De acordo com diferentes teóricos é muito importante para o desenvolvimento do bebê a não separação da mãe, porém, não é só no período de amamentação que se torna importante este contato, no decorrer da sua infância também. O vínculo estabelecido pela mãe e o bebê inicia durante a gestação. É muito importante à permanência do bebê com a mãe, a amamentação é um momento de extrema importância para o bebê até no mínimo seis meses. Os profissionais da saúde afirmam que o leite materno garante a proteção da criança de diversas doenças e que a amamentação é o vínculo que mais passa segurança para o bebê, mesmo se tratando de crianças que vivem em situação de cárcere.

Estudos conduzidos desde 2003 por pesquisadores da escola de amamentação da universidade de Columbia, nos EUA, mostraram que crianças que são criadas pelas mães, mesmo dentro de presídios, têm vantagens no curto e no longo prazo. Liderados pela pesquisadora Mary Byrne, os especialistas acompanharam cem crian-

ças que viviam em uma prisão de Nova York com as mães e descobriram que 73% tinham desenvolvido um senso de segurança e estabilidade comparável a crianças livres e bem cuidadas de classe média. Em contraste com bebês separados da mãe condenada pouco após nascerem, eles sofriam menos de ansiedade e depressão.

As crianças que passam uma parte da sua infância no sistema prisional na companhia de suas mães passam essa parte importante da sua infância em um ambiente de submissão, regido pelas regras internas do presídio, com limitação de espaço, escassez de experiências externas e a ausência de convívio com seus familiares e a comunidade de origem (STAMBAK, 2011). É dentro deste contexto que se estabelecem relações e interações que fundamentam o desenvolvimento. Segundo Stambak (2011 p.19) “estudos apontam que os bebês e as crianças pequenas interagem entre si, se agrupam entre elas para realizarem atividades em comum, comunicando-se e estabelecendo relações” .as interações dos bebês e das crianças precisam ser consideradas a partir de suas relações sociais. Segundo Vygotsky (1989) a formação dos indivíduos nas interações sociais, afirma que:

[...] A construção social do indivíduo é uma história de relações com os outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face por relações sociais mais amplas - que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura papéis a serem assumidos etc.(GÓES 2000 p.121).

Com essa compreensão constitui-se o pressuposto para analisar as crianças que estão temporariamente convivendo no sistema prisional. De acordo com Peroza (2017 p. 118) as interações destas crianças ficam restritas somente as pessoas que vivem no local como, as agentes penitenciárias e as mães que ali transitam durante o dia cuidando de seus filhos. Seguem uma rotina rígida e qualquer situação que fuja a esta rotina provoca certa estranheza e até uma reação de medo, principalmente, quando tem a presença masculina, ao passar do tempo começam a interagir com os estranhos (p.118).

Conforme pesquisa de campo na penitenciária feminina de Piraquara feito por Marilucia Peroza em sua tese de doutorado, as crianças encarceradas não são estimuladas a interagir com outras pessoas, somente com os filhos de outras detentas, visto que as mães revezam entre si os cuidados dos bebês e das crianças. Essas interações entre as demais pessoas são de muita importância para o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês e das crianças. De acordo com a autora, é nas interações que as crianças experimentam diversas sensações como: carinho, raiva, afeto, alegria, indiferença entre outras. Por meio disso, desenvolvem o autoconhecimento, suas potencialidades e suas limitações. A experiência vivida por essas crianças no sistema prisional marca o processo educativo de cada uma, principalmente no desenvolvimento da autonomia e construção da identidade. Nos presídios prevalecem as regras e não a

vontade dos sujeitos, o que as impedem de vivenciar processos sociais mais amplos o que limita o seu desenvolvimento educativo (PEROZA, 2017).

Segundo agentes da penitenciária feminina do paraná as crianças são ensinadas a obedecer, e desde que nascem já são preparadas para a separação de suas mães o que torna o vínculo afetivo entre mãe e filho seja fragilizado, com isso as crianças se tornam menos apegadas às suas mães.

### **Direito dos beb s e das crianças que propõe a BNCC**

A concepção de criança para a BNCC (BRASIL, 2013) reforça a visão da criança como protagonista em tudo, ela não apenas interage, mas cria, modifica a cultura e a sociedade em geral. A base reconhece a educação infantil como uma etapa essencial e avança na ideia de que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem. Orienta os professores que precisam olhar para as formas particulares que os beb s e as crianças se apropriam do conhecimento e de novas experiências (BRASIL, 2017).

Na educação infantil, considera-se como eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras, propondo a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular. A BNCC (BRASIL, 2013) estabelece 5 campos de experiência fundamentais para o desenvolvimento e as aprendizagens dos beb s e das crianças. Sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências são organizados de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional.

De acordo com Fochi (2016), o que evidentemente avança no documento da BNCC (BRASIL, 2013) em relação às DCNEI (diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil)   o fato de articular a esses campos de experiência direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses seis direitos de aprendizagem passam a ser descritos a seguir:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Para garantir esses direitos é fundamental compreender “o currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (RONCHI, 2015, p. 221-228).

### **O desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês e crianças no sistema carcerário**

Esse artigo, não tem a pretensão de abordar o tema de forma exaustiva, por questão de tempo, recursos, e, se tratando de uma pesquisa bibliográfica e das limitações que esse tipo de trabalho impõe. Assim sendo, vamos relatar de forma breve e sucinta algumas informações sobre o trabalho desenvolvido na

#### **Penitenciária feminina do paraná (PFP).**

De acordo com o departamento penitenciário nacional (DEPEN), a pfp é um estabelecimento de segurança máxima, de regime fechado, que se destina  custódia de presas provisórias e condenadas.

Existe um espaço que ficou denominado como creche que foi criado por volta dos anos setenta dirigido pela doutora Eny Carbonar (primeira vez a frente de uma mulher), que assumiu a direção da unidade prisional de 1975 a 1983. Antes disso existia somente um alojamento para as mães e seus filhos (CARBONAR, 1987, p. 39). A

creche recebeu primeiramente o nome “Maria Arlene de Lima Justus”, as crianças usavam uniformes, estavam sempre limpas e principalmente bem alimentadas, tinham contato com suas mães somente no horário do final da tarde e da noite.

Segundo as memórias de Eny Carbonar a creche foi transferida para a prisão provisória do ahú em 1982, abrindo, mais espaço na penitenciária para abrigar um centro para tratamento de toxicômanos que na época era prioridade para o governo, mas um ano depois a creche voltou a funcionar na penitenciária (não existem registros oficiais sobre estes dados apenas o livro das memórias da dra. Eny).

Em 1990 a creche ganhou o nome creche pré-escolar “cantinho feliz” e foi sancionada pela lei 9304/90. A creche cantinho feliz fica logo depois da entrada da penitenciária feminina do Paraná (PFP), em Piraquara, ali seria o local para abrigar os filhos das internas de 0 a 6 anos de idade.

A administração da creche é compartilhada entre a unidade penitenciária e a rede marista de solidariedade (RMS) desde 2015. A rede marista de solidariedade (RMS) possui um conjunto de iniciativas, programas, projetos e ações desenvolvidas em todas as áreas do grupo marista, com foco na promoção e na defesa dos direitos das crianças e dos jovens e na educação para a solidariedade.

A rede marista de solidariedade iniciou suas atividades na PFP em 2015, com o projeto estação casa, por tempo determinado, oferecendo atendimento as crianças e as mães que vivem com restrição á liberdade na penitenciária feminina do Paraná, em Piraquara. O estação casa dá continuidade ao projeto iniciado pela, pontificia universidade católica do paraná (PUC/PR) denominado educação mamãe e bebê, por meio do programa ciência e transcendência (folha de Londrina 2015).

A proposta de atendimento vai além da educação infantil, pois busca atender as crianças de maneira integral como: alimentação, saúde, lazer entre outras necessidades que uma criança necessita. A RMS tem como objetivo promover o atendimento as crianças que vivem no local, trazendo a eles um espaço que se diferencie da instituição prisional, com dinâmica e processos que respeitem a cultura infantil, dignidade humana e os direitos básicos.

São diversas as ações da equipe RMS dentro delas estão:

- Organização de tempo, espaço e materiais que garanta as aprendizagens significativas do bebê e da criança.
- Mediação e organização das práticas educativas na relação das mães e bebês.
- Orientação à saúde.
- Acompanhamento no calendário vigente das vacinas junto à unidade de saúde.

O sistema penitenciário encaminha as crianças para receberem as vacinas e realizar o acompanhamento médico exigido para os primeiros anos de vida da criança. Quando necessitam de alguma consulta extramuros a crianças é encaminhada a



unidade de saúde do bairro próximo à penitenciária. As mães, também recebem atendimento ginecológico e clínico quando se faz necessário. (PEROZA, 2017).

Como já foi mencionado existe uma legislação que assegura a existência de creches nas penitenciárias femininas do Brasil. A lei 7210/84 – lei de execução penal de 11 de julho de 1984 (lei federal) que estabelece normas para o cumprimento da pena que assegurem a integração social do condenado e do internado; a lei 9304/90 de 19 de junho de 1990 que institui oficialmente a creche cantinho feliz (lei estadual) e a lei 9394/96 – lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei federal) que define as regras para a educação infantil.

Percebe-se que de acordo com a legislação todos os sistemas prisionais deveriam ter um berçário e creches que permitissem que os filhos das detentas tivessem seus direitos assegurados (direitos que são de todas as crianças). No entanto, de acordo com a revisão da bibliografia, pode-se constatar que o sistema penitenciário foi pensado para receber homens, portanto, os espaços tiveram que ser improvisados com o aumento das mulheres privadas de liberdade. Como consequência, as penitenciárias femininas não dispõem de locais apropriados para mães que cumprem pena privada de liberdade ficarem com seus filhos conforme a legislação assegura (PEROZA, 2017).

Entendendo que o brincar é parte importante da infância, discorreremos sobre esse tema, tentando compreender se ele é garantido dentro do sistema prisional. Para Rousseau o ato do brincar é muito importante, ele chama a atenção dos adultos para essa visão, mostrando a necessidade do brincar como uma característica e uma necessidade. Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto (ROUSSEAU 2014, pg. 72). Depois de Rousseau outros pensadores passaram a ver a brincadeira como uma condição infantil de desenvolvimento. Para Brougère:

A criança esta inserida, desde seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

O brincar e os brinquedos são vínculos muito importantes para o crescimento e ajudam no desenvolvimento psicomotor, o brinquedo para crianças se torna uma forma de explorar e de conhecer o mundo de uma maneira prazerosa. A grande maioria de bebês que vivem no sistema prisional tem entre 0 a 12 meses, sendo assim o próprio corpo se torna uma brincadeira e um brinquedo para crianças de 4 a 6 meses. Entendemos que cada faixa etária tem um tipo de brinquedo que contribuem para o seu desenvolvimento, para que isso ocorra e preciso ser usado de maneira responsável e criativa.

O espaço prisional, constitui-se num ambiente pouco estimulante no que diz respeito ao lúdico, nas penitenciárias femininas as crianças têm brinquedos, porém, essas crianças não podem utilizar esses espaços, de forma livre e autônoma, pois necessitam de um agente penitenciário para garantir a segurança.

Para Brougère (2010, p. 104) “a brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe”. De acordo com o estudo realizado por Peróza, 2017 em sua tese de doutorado, quando as mães descem para o setor materno infantil da penitenciária, elas têm atividades a cumprir e o pouco tempo que sobra, sentam-se em grupos para conversar entre si. Poucas mães brincam com seus filhos, no entanto, os bebês e as crianças pequenas precisam da mediação por parte do adulto para intervir na construção de experiências lúdicas significativas.

Brougère (2010, p. 111) reafirma que a criança necessita de um ambiente que induza a brincadeira uma vez que “ela brinca com as substâncias materiais que lhes são propostos” considera que o ambiente educativo precisa oferecer os materiais e induzir a fantasia da criança de modo que ela tenha os elementos para que possa brincar.

## Referências

ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ÂMBITO JURÍDICO. **A Doutrina da proteção integral e os Princípios norteadores do Direito da infância e juventude**. Disponível em [http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10588&revista\\_caderno=12](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10588&revista_caderno=12). Acesso 04/nov./2018

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Os Bebês filhos de mães que cumprem pena privativa de liberdade**. Revista Gênero e Direito, 2013

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 7210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2018

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.  
 CARBONAR, Eny. **De minha cela vejo pássaros**. Curitiba: Lítero-Técnica, 1987.  
**Conselho da Comunidade Disponível** em: <https://conselhodacomunidadecwb.com.br/2017/06/02/a-creche-e-dentro-da-penitenciaria/>. Acesso em 29/09/2018

FOLHA DE LONDRINA; **Atrás das grades-** Estação Casa: garante o direito á convivência materna. Folha Especial Fev./2015 Disponível em <https://www.folhadelondrina.com.br/reportagem/atras-das-grades-estacao-casa-garante-direito-a-convivencia-materna-907287.html> Acesso 02/11/2018

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.  
 GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A Formação do indivíduo nas relações sociais:** contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janete. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71 junho 2000 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>. Acesso em 02/11/2018 Acesso em 30/10/2018.

MARTINS, G.A & PINTO, R.L **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zahar, 1971.

Ronchi, Isabela Zanette; **A MATERNIDADE E O CÁRCERE: UMA ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS FUNDAMENTAIS**. Disponível em [http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2018/03/isabela\\_ronchi\\_20172.pdf](http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2018/03/isabela_ronchi_20172.pdf). Acesso em: 30 de set. 2018

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo; Martin Fontes, 2014.

STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michelle; BONICA, Laura (et al). **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Trad. Suely Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 1989.

Z. S. Carneiro1 & M. de L. Ó. R. Veríssimo. **GESTACÃO E DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE**. Extensão em Ação, Fortaleza, v. 2, n.11, jul./out. 2016. Edição especial.

### Vídeos e documentários:

**Cantinho Feliz - Penitenciária Feminina de Piraquara (parte 1).**

disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwsmkeijs0u&t=98s>.  
acesso 03/nov./2018

**Cantinho Feliz - Penitenciária Feminina de Piraquara (parte 2)**

DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=Z55SR6F\\_HZU](HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=Z55SR6F_HZU).  
ACESSO 03/NOV./2018.

DAR Á LUZ NA SOMBRA: ANA GABRIELA FALA SOBRE A PESQUISA DAR Á LUZ NA SOMBRA. Pensando o Direito. 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pmIx0Op3bg0>. Acesso em 03/nov./2018

**Dias Contados – Mães encarceradas no Estado de São Paulo.**

DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=\\_ZB7E\\_SKT1E](HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=_ZB7E_SKT1E)  
ACESSO 03/NOV./2018.

**MÃES DO CÁRCERE. PROFISSÃO REPÓRTER COMPLETO 16/05/2018.**

DISPONÍVEL EM

<HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=QQCKN45AFMC>. ACESSO  
03/NOV./2018.



## CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Kamila Cristiane Vaz  
Leandra Felicia Martins*

### **Introdução**

A educação infantil foi definida pela Constituição Federal de 1998 como a primeira etapa da educação básica, sendo considerada direito da criança e dever do Estado de oferta-la.

Um resultado positivo na ingresso dos alunos nos anos iniciais, depende não somente da frequência da criança na educação infantil, mas também à fatores relacionados a qualidade do ensino, considerando o modelo pedagógico adotado nas instituições, a relação de apoio da família, infraestrutura e formação dos professores.

Em pesquisas realizadas pela autora Maria Malta Campos, com intuito de constatar se a educação infantil era de fato produtiva e se influenciava no processo educativo das crianças, constatou-se que os resultados mais evidentes obtidos foram com relação ao desenvolvimento intelectual e social. A autonomia, concentração e sociabilidade são melhorias perceptíveis no momento em que a criança ingressa nos anos iniciais.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Os primeiros anos de vida são decisivos para a formação da criança, pois é o momento em que ela começa a criar sua identidade e a se desenvolver fisicamente.

Portanto a educação infantil requer atendimentos que promovam estímulos motores, afetivos e sociais, inseridos em propostas pedagógicas que visem potencializar o desenvolvimento da criança de forma plena. Sendo assim, a educação infantil torna-se uma importante etapa na educação básica, pois além de todos os aspectos em que a criança se desenvolve é também uma preparação para o ensino fundamental.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo identificar qual a contribuição do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental?

## **Desenvolvimento Humano**

A concepção de desenvolvimento humano está ligada a uma ideia de ciclo contínuo, ao qual percorremos por toda a vida. A evolução contínua nem sempre é linear, pois acontece em diversos campos da nossa existência, como o afetivo, social, cognitivo e o motor.

As interações, a sociedade e a cultura são fatores importantes para esse ciclo de evolução e não somente os processos biológicos ou genéticos, sendo que a cultura é uma das principais influências no desenvolvimento, pois o homem já nasce fazendo parte dela. Durante todo o ciclo vital estamos aprendendo e nos desenvolvendo por meio da interação social, criando novas formas de agir no mundo e no complexo meio cultural em que vivemos.

Existem muitos estudos e diferentes teorias que procuram explicar a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem, porém para compreender essa relação, neste trabalho optou-se por apresentar os estudos desenvolvidos por Vygotsky, que nos ajudará na compreensão dessa relação e a sua importância. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é de analisar a contribuição do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil para os alunos ao ingressar anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos são:

- Identificar o conceito de desenvolvimento apresentado por Vygotsky;
- Compreender como ocorre o desenvolvimento na primeira infância;
- Discutir as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento

### **Desenvolvimento humano na perspectiva de Vygotsky**

Nascido em Bielo-Rússia, em 1896, Lev Vygotsky foi o iniciador e o maior representante da Psicologia Histórico-Cultural, que aborda a ideia de que o desenvolvimento psicológico da criança está intimamente ligado às condições em que se encontram a organização social em que ela vive e não por meio das leis naturais. Essa Psicologia tem como objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, p. 17)

Vygotsky considera o meio em que a criança está inserida e as suas condições históricas, como partes fundamentais para o seu desenvolvimento, onde os processos culturais são dominantes aos processos biológicos.

Segundo esse autor, as funções que são comuns a homens e animais são consideradas funções psicológicas elementares e as que são exclusivamente do homem, como funções psicológicas superiores. Essas funções traçam a relação entre o plano biológico e o cultural.

O funcionamento psicológico do homem é moldado no decorrer do desenvolvimento do indivíduo e da espécie, esse processo histórico torna a cultura parte da natureza humana. As características do homem se formam de acordo com a cultura em que está inserido.

Vygotsky fundamenta as suas concepções com base nas funções psicológicas superiores, onde o desenvolvimento é construído ao longo da história social do homem.

A relação do homem com o mundo social e o físico acontece por mediação, conceito esse, que permite compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são construídas de fora para dentro do indivíduo.

Os elementos responsáveis pela mediação, são de diferentes naturezas que estão relacionadas ao uso de instrumentos, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o uso de símbolos, que são instrumentos mediadores, de natureza psicológica desenvolvidos culturalmente, o que se refere ao processo de representação mental, onde o homem não precisa ter o acesso a determinado objeto, mas faz uma representação da realidade, com isso produzem uma nova organização do comportamento e das relações com o ambiente, essas ações distinguem os homens de outros animais.

Se por um lado a idéia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e por meio deles, o universo de significações que permitem construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológica. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistema simbólico, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1991, in TAILLE et al, 1992).

A linguagem é um dos símbolos mais importantes que permitem a interação entre os homens. Com o seu surgimento ocorreram mudanças essenciais nos processos psíquicos do ser humano. Portanto, Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento mental do homem é fornecido pela cultura, que é transmitida pela linguagem.

Para Vygotsky, o tempo biológico (idade) não determina o desenvolvimento da criança, pois esse é caracterizado por alternâncias de períodos, em que as intensi-



dades de acontecimentos são muito distintas numa mesma unidade de tempo, o que para uma criança acontece em um mês para a outra poderá levar mais tempo, enfatizando assim a natureza desigual do desenvolvimento. Essas mudanças em tempos relativos reestruturam as necessidades e motivos da criança e da sua relação com o meio.

É a partir das relações integrais do desenvolvimento psicológico que temos a noção de estrutura da idade da criança “A estrutura de cada idade anterior transforma-se em uma nova que surge e se desenvolve à medida que ocorre o desenvolvimento da criança” (FACCI, 2004, p. 75 in CORRÊA, 2017)

Ao evidenciar a dependência do desenvolvimento psicológico em relação aos processos educativos, a análise de Vygotsky, segundo Corrêa (2017), sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores serem culturais e não biológicas, resulta na teoria de que o ensino não pode basear-se na ideia de maturidade da criança como condição prévia para as aprendizagens, mas sim de entender que o principal impulsor do desenvolvimento é a aprendizagem e criar meios que sejam capazes de proporcionar esse desenvolvimento “o cérebro pode servir novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico” (TAILE et al, 1992, p.24)

Sendo assim, o professor é um mediador entre a criança e a aprendizagem, criando possibilidades do primeiro se apropriar do segundo, isso é o que torna o professor um mediador da cultura ao planejar a sua prática pedagógica.

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento são duas coisas distintas, mas que não podem ser vistas de formas isoladas, pois a relação entre esses dois processos se tornam incompreensíveis sabendo que um depende do outro na sua construção.

Quando a criança aprende a falar, ela estabelece contato com o outro, quando ela passa a dominar esse meio de comunicação acontecem mudanças radicais no seu desenvolvimento, pois pode se relacionar com o seu meio. Tomando como exemplo também, o ato de aprender a escrever, que não pode ser considerado como uma simples tradução da fala, pelo fato de que, escrever consiste que a criança tenha consciência da sua própria fala, experimentando dificuldades nesse processo em que precisa transcrever a sua própria fala em uma fala para os outros. Esse domínio de uma nova linguagem é considerado um salto no desenvolvimento da criança (CORRÊA, 2017).

A existente importância e inseparável relação entre aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo apresenta um problema segundo Vygotsky, em que a criança precisa adquirir novas capacidades para ter consciência de como aprender a escrever e essas capacidades não são ensinadas diretamente pela escola, mostrando assim, que realmente a aprendizagem e o desenvolvimento não são paralelos. Muitos processos de desenvolvimento são capacitados por meio da aprendizagem.

O professor cria meios de desenvolver determinados processos cognitivos e não os implanta diretamente na criança, assim quando a criança é direcionada ao caminho do desenvolvimento o ensino se torna efetivo.

Implantar [algo] na criança... é impossível... só é possível treiná-la para alguma atividade exterior como, por exemplo, escrever à máquina. Para criar uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, para engendrar uma série de processos de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar (VYGOTSKY 1933, in VEER e VALSINER, 2014).

### **Zona de desenvolvimento proximal**

A cada etapa do desenvolvimento da criança podemos identificar uma nova formação central que faz com que a personalidade da criança se reorganize. Quando a criança tenta se superar na realização de uma determinada tarefa, ela adquire novas funções ou enriquece as suas capacidades atuais. Uma nova função central “produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram” (CHAIKLIN, 2011, p. 665 in CORRÊA, 2017).

Esse contexto faz relação com o conceito vygotskyano de desenvolvimento psicológico o qual chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Sendo assim, para o autor,

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre o seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1933, p.42 in VEER e VALSINER, 2014, p.365).

Esse conceito possui dois propósitos diferentes, um de identificar em qual ponto de desenvolvimento a criança se encontra em relação ao desenvolvimento das funções que são necessárias para a transição de uma maturação para o período seguinte e a segunda é identificar quais são essas funções e interações necessárias para que ocorra a transição, essa última é denominada por Zona Objetiva de desenvolvimento próximo, em que poderá ser analisado as funções psicológicas que necessitam desenvolver-se num determinado período etário para que se forme o seguinte período, ou seja, o que a criança já pode fazer e o que é considerado seu potencial.

Esse propósito traz a possibilidade de avaliar a posição atual em que se encontra o desenvolvimento de uma determinada criança, as conquistas já efetivadas em relação a Zona Objetiva, nesse processo de mudança de um período etário para outro

são identificadas as funções de maturação, essas são as fontes de mudança na estrutura interna (CHAIKLIN, 2011 in CORRÊA, 2017).

Se um determina o estado atual da criança, o outro propósito denominado de Zona Subjetiva, procura identificar quais as funções de maturação ainda são necessárias para que a criança passe de um período etário para outro. Essa identificação é analisada por meio da imitação. A proporção que a criança interage com o adulto ou uma criança mais experiente que essa em situações em que a criança precisa de ajuda para resolver determinado problema cognitivo, ou seja, o intervalo entre o que a criança faz sozinha e o que ela necessita de ajuda do outro.

Para Vygotsky, quando a maturidade cognitiva da criança ainda é insuficiente para a resolução de determinada tarefa, mas que consegue entender a resolução com a ajuda do outro, podemos entender que as funções psicológicas necessárias ainda não se faziam presentes, pois a criança só consegue aproveitar a ajuda quando entende o significado dessa ajuda e que não se trata de copiar o que o outro fez, mas entender o que foi feito e essa compreensão é incentivada pelas funções psicológicas em maturação.

Vygotsky traz com esse conceito de ZDP a exigência de um ensino que não só ultrapasse o desenvolvimento, mas que vá além, fazendo que o desenvolvimento avance. Para que a criança se aproprie de um determinado conhecimento, é de extrema importância que o professor desempenhe o papel de mediador, por meio de demonstração, perguntas e que esteja aberto a interações. Por meio da psicologia proposta por Vygotsky, o professor tem um papel fundamental e privilegiado no processo de desenvolvimento da criança, portanto nessa perspectiva teórica, o educador consegue identificar qual o melhor momento para determinada aprendizagem.

A ZDP identifica as funções psicológicas em desenvolvimento, desse modo torna-se a melhor alternativa ao tentar compreender o desenvolvimento infantil com relação ao desempenho independente. O desempenho escolar torna-se mais efetivo quando a criança possui um maior número de funções em maturação, deixando evidente que o ensino deve concentrar-se nas funções psicológicas em desenvolvimento e não nas funções já existentes, pois são as funções fundamentais para a passagem para um novo período de desenvolvimento (FACCI, 2004 in CORRÊA, 2017). Esse conceito é de grande importância para o ensino, onde este, deve promover o desenvolvimento e não habilidades técnicas e mecânicas. Cabe ao educador conduzir a prática pedagógica fazendo interferência na ZDP do educando. Portanto “os educadores, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico” (FACCI, 2004, p. 78 in CORRÊA, 2017).

Para Vygotsky, os testes de QI realizados nas crianças antes do seu ingresso nas escolas, poderiam prever o nível de desenvolvimento que a criança alcançaria, mostrando que o nível do QI poderia ser elevado por meio de instrução e negando a

ideia que esses testes tinham de que, a quantidade de QI da pessoa fosse inata e imutável.

As atividades que as crianças ainda precisam de auxílio ou que imitam o outro na sua resolução, serão realizadas de forma independente no futuro próximo. Vygotsky utilizava a zona de desenvolvimento proximal, como meio de prever o desenvolvimento futuro do QI, pois essas atividades em conjunto beneficiam o desenvolvimento da criança.

Vygotsky, acreditava que a criança poderia ir além do seu potencial, diferente dos animais, explicando que a diferença desses dois era possível de ser compreendida analisando o fato de que, os animais realizam vários comportamentos que lhes são ensinados, mas que estão limitados a zona de desenvolvimento real, pois esses comportamentos são realizados de forma mecânica

Como um hábito sem significado, e não como uma decisão inteligente e sensata... o animal, mesmo o mais inteligente, não pode desenvolver suas possibilidades intelectuais por meio de imitação ou instrução. Ele não pode adquirir nada essencialmente novo em relação ao que ele já tem à sua disposição.... Neste sentido, pode ser dito que o animal não é capaz de aprender de fato, se entendermos aprendizagem no sentido especificamente humano... O animal só pode ser treinado. Ele só pode adquirir novos hábitos. Ele pode aperfeiçoar seu intelecto por meio de exercícios e combinações, mas não é capaz de obter desenvolvimento mental por meio de instrução no verdadeiro sentido da palavra (VYGOTSKY, 1934 in VEER e VALSINER, 2014).

Sendo assim, segundo Vygotsky, a diferença entre o animal e o ser humano está na aprendizagem consciente e na aprendizagem mecânica, por tentativa e erro. A capacidade dos animais é limitada, a ajuda do outro ou a imitação, não beneficiam o seu desenvolvimento.

### **Concepção de Infância**

As crianças sempre existiram, mas a concepção de infância surge somente com a sociedade capitalista, urbana e industrial. Até parte da idade média a criança era considerada como um mero ser biológico, sem estatuto social nem autonomia.

Na sociedade feudal, o índice de mortalidade infantil era extremamente alto e quando a criança passava do período de alta mortalidade, começava a exercer um papel de adulto, ou seja, a vida era relativamente igual para todas as idades.

A infância passa a ser definida como um período de fragilidade e ingenuidade do ser humano, somente na transição do século xvii para o xviii, antes disso, eram tratadas como adultos em miniatura, pois trabalhavam, comiam e dormiam no meio de adultos e eram reconhecidas como seres sem especificidade própria.

Na idade moderna o adulto começou a preocupar-se com a criança, observando sua dependência e considerando-a um ser fraco e dependente, de acordo com Levin (1997) esse fato acabou ligando essa etapa da vida à ideia de proteção.

Até o século XVII não havia lugar para a criança na sociedade, não havia também uma expressão que a identificasse a como um ser com especificidades. Com a ideia de proteção, amparo e dependência, nesse momento surge a palavra infância, para identificar a primeira idade de vida, momento esse em que a criança necessitava de proteção e que perdura até hoje.

Somente na sociedade contemporânea é que a concepção de infância começa a ser alterada, sendo constituída historicamente com as modificações na composição familiar, pelo cotidiano da criança e pela educação. Assim como as crianças passam por contínuas mudanças, as concepções de infância também variam historicamente.

No Brasil, o conceito de infância aparece no final do século XIX, a partir do momento em que os higienistas passam a se preocupar com a saúde das crianças, atentando a sua fragilidade e ingenuidade, pois até então eram tratadas como um ser que apenas satisfazia as necessidades dos adultos.

A criança passa a ser reconhecida como sujeito de direito social com a constituição federal de 1988 onde fica estabelecido no artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1998)

Nas últimas décadas podemos observar o crescente número de crianças que passaram a frequentar a creche, iniciando progressivamente mais cedo o início da vida escolar, fato esse gerado como consequência da inserção da mulher no mercado de trabalho. As mães precisavam de um lugar para poder deixar seus filhos em período integral, sendo assim, foi constituído então os espaços denominados por creche, que eram de caráter assistencialista destinados a classe baixa. Os filhos de classe burguesa frequentavam a pré-escola, onde o atendimento era de meio período voltado à educação. Começaram a pensar no papel da criança na sociedade, considerando a educação como base para torná-las indivíduos produtivos e adequados as exigências da sociedade.

Desde sua origem, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora

as creches não atendessem exclusivamente crianças de 0 a 3 anos, e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos é importante que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também de modo distinto. (BRASIL, 2003, p. 8 in LARA, 2005).

A expansão da creche é um fato ainda recente no Brasil, pois apenas com a LDB, que trata-se de uma lei federal válida para todo o país, que entrou em vigor em 1996 e foi criada como consequência da constituição de 1988, estabelecendo que Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas públicas ou privadas, destinadas a crianças de 0 a 5 anos e em seu artigo nº 30 define o atendimento como “ a educação infantil será oferecida em creches para criança de zero a três anos de idade e em pré-escolas para criança de quatro a cinco anos”. Afirmando ainda que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”

Essa lei construiu também, uma nova concepção de educação infantil, passando a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social.

Hoje a educação infantil é realizada de forma complementar à família. Essa etapa da educação contribui para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e é o período da vida em que será formada a personalidade do ser humano.

As crianças pequenas têm maiores necessidades de cuidados, precisam de carinho, atenção e segurança, pois estão começando a entrar em contato com o mundo, por isso a educação infantil envolve dois processos paralelos e inseparáveis: o *cuidar* e o *educar*.

O cuidar, muitas vezes significa realizar atividades voltadas para a higiene, alimentação e descanso. As crianças passam a maior parte do tempo em creches ou pré-escolas e necessitam de cuidados que vão além do educar. A organização do espaço, os materiais que são oferecidos para as crianças, a organização dos horários, são preocupações que envolvem o cuidar.

A infância é o momento em que predominam os sonhos, as fantasias, o brincar, o desenvolvimento do caráter, por isso é importante se pensar nesses dois processos como um todo.

Portanto na educação infantil,

Deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação (CRAIDY E KAERCHER, 2009, p. 21).

São poucos os estudos que abordam o processo de educar e cuidar de crianças em ambientes coletivos. E ainda é notável que o atendimento do educador na educação infantil é voltado ao modelo escolar específicos do ensino fundamental.

Na nossa sociedade capitalista, a educação infantil passa a ser representada como indispensável para o progresso econômico, sendo considerada como produtora de resultados. A construção da sociedade, infância e de educação são fatores que influenciam na construção e modificação da educação infantil. As ideologias e os valores do século XXI são diferentes em relação a família, cultura, trabalho e educação.

Nesta sociedade a educação é tratada como um negócio lucrativo, onde o foco está na redução ao máximo dos gastos do governo. Essa educação é voltada em formar o ser humano para o mercado de trabalho, ao contrário do que deveria ser, segundo Marx (1991) in Lara (2016), os princípios da educação compreendem em desenvolver as potencialidades humanas, se desenvolver integralmente e superar a alienação.

As justificativas econômicas para o investimento na primeira infância pautam-se na premissa de que é necessário intervir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com a educação e saúde. A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado desenvolvimento infantil parte de pesquisas baseadas nas neurociências, que sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas experiências durante os primeiros anos de vida (ROSSETTI-FERREIRA, 2002, p. 6 in LARA, 2005)

Sendo assim, os profissionais da educação infantil, precisam compreender a concepção de infância e aprofundar seus conhecimentos sobre a sua prática pedagógica, visando a inserção social da criança e tratando-a em sua dimensão histórico-social.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) que se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica (KRAMER, 1992, p.15).

## **Desenvolvimento infantil e aprendizagem**

A maneira de entender o que é ser criança e as mudanças que ocorrem com ela ao longo do tempo, são consideradas de acordo com cada época. Quando a criança

passou a ter importância perante a sociedade, os psicólogos e estudiosos passaram a focar seu interesse de estudo no seu desenvolvimento.

O desenvolvimento humano é um processo contínuo e mutável em vários domínios interdependentes: cognitivo, motor e psicossocial e tendo como parte fundamental o desenvolvimento infantil (di), pois é considerado que, no primeiro ano de vida, a criança adquire incontáveis habilidades e mudanças no comportamento humano.

[...] A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem sucedidas e fortalecidas. (PICCININ, 2012, p. 38 in DUARTE, 2013)

Fatores biológicos de herança genética, os fatores externos, como o ambiente em que a criança vive, a situação socioeconômica da família e a interação influenciam no desenvolvimento, de acordo com o vygotsky, esse último é considerado o fator essencial para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, pois são as interações sociais que dão suporte as potencialidades essencialmente humanas.

As interações aparecem entre o primeiro e o terceiro mês de vida, nesse momento a demonstração de risadas, sons inarticulados, os gestos, o choro, etc., são a base da comunicação, segundo Oliveira et al (2016), para Rescorla (1989), após esse período começa a transição em que a criança usa palavras junto com gestos e somente depois é que surgem os primeiros enunciados.

Vygotsky (1934) afirma que, a mediação que ocorre entre o indivíduo e o mundo são proporcionadas por meio de sistemas simbólicos, em que o papel central é feito pela linguagem.

Para expressar ideias, mensagens e interagir com os outros, usamos a linguagem oral como a principal ferramenta. A linguagem tem uma posição central na interação social, pois é por meio dela que o sujeito se constitui e se apropria dos modos culturais. Segundo oliveira et. Al (2016), “o período pré escolar se caracteriza pelo rápido desenvolvimento léxico, no qual as crianças acrescentam cerca de cinco palavras por dia, ampliando seu vocabulário com novas palavras e estabelecendo relação entre elas”. O vocabulário infantil é construído rapidamente, por meio da interação com os adultos, assim como o desenvolvimento das demais habilidades humanas.

Por volta dos dois anos de idade, a evolução da fala e do pensamento se encontram, a criança passa a perceber o significado da sua fala. Nesse momento é identi-



ficado por meio de dois fatores (1) a criança passa a descobrir que cada coisa tem seu nome, surgindo a curiosidade e como conseqüências perguntas do tipo “o que é isso”; e (2) a ampliação rápida do seu repertório de palavras.

Até então a criança só reconhecia um pequeno número de palavras que aprendia com as outras pessoas e nesse momento crítico, ela passa a sentir necessidade das palavras, fazendo perguntas para tentar entender o significado atribuído ao objeto.

O desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram quando a fase da fala passa para a fase intelectual, para Stern:

A compreensão da relação entre signo e significado que começa a manifestar-se na criança nessa idade é algo diferente, em princípio, da mera utilização de imagens sonoras, imagens de objetos e suas associações. E a exigência de que cada objeto, seja qual for, tenha um nome, pode ser considerada uma verdadeira generalização feita pela criança – possivelmente a primeira (STERN 1914 in VIGOTSKI, 2008).

Desta forma, o professor, enquanto conhecedor do processo de desenvolvimento, entende que não é possível o ensino direto de conceitos, pois isso será infrutífero, sem gerar algum resultado, exceto pela repetição da palavra sem a compreensão do seu real significado.

O conhecimento que o adulto possui sobre o desenvolvimento infantil, influencia na forma de comunicação e na diferenciação de palavras usadas nos momentos de interação e isso se reflete nas experiências de comunicação que a criança tem na infância. Sendo assim, segundo Nunes e Folque (2012) in oliveira et al (2016), a forma como o educador elabora as perguntas dirigidas à criança, precisam ser feitas com qualidade, pois isso serve como suporte para a aprendizagem. Existem diversas estratégias pedagógicas que o educador pode proporcionar para o trabalho de interação, como perguntas que tenham a possibilidade de existir diferentes respostas.

Portanto, podemos ressaltar a importância da interação de qualidade entre a criança e o educador desde os primeiros anos de vida. Segundo oliveira et al (2016), para Salomão (2012), existem facilitadores que auxiliam nessa interação educador/criança como “atenção conjunta, sintonia, *feedback*, reformulações, pedidos de esclarecimentos e diretividade, embora esse último deva ser visto com alguma ressalva”. A atenção conjunta consiste na forma que o adulto acompanha a atenção da criança e transmite a ela a informação apropriada. A sintonia, consiste no adulto adequada a sua forma de falar ao se dirigir à criança ou a capacidade de compreender o que a criança quer transmitir. O *feedback* são os retornos que o educador passa para a criança no momento da fala, para que ela tenha a percepção das regras de linguagem e conceitos. As reformulações proporcionam a análise de contraste entre o que a criança diz e a resposta vinda do educador, o adulto proporciona versões corrigidas ou mostra alternativas para o enunciado proposto pela criança, favorecendo a aquisição da lin-

guagem e proporcionando novas aquisições sintáticas. Os pedidos de esclarecimentos precisam ser elaborados com cuidado, para que a criança não entenda como um *feedback* negativo, trazendo a ideia de que foi inadequado o seu enunciado.

Nos primeiros anos de vida a criança apresenta baixa capacidade cognitiva e linguística na utilização da linguagem. Desta forma o adulto procura utilizar enunciados mais diretivos que fazem com que a criança compreenda facilmente a informação, porém o uso de diretivos apresenta uma divergência do seu papel para o desenvolvimento infantil, pois são curtos, diretos e trazem pouca informação, desfavorecendo o desenvolvimento da conversação com a criança.

A responsividade é outro facilitador do desenvolvimento linguístico infantil, pois consiste na habilidade e capacidade do adulto de perceber e responder de forma adequada aos gestos e sinais emitidos pelas crianças, dando continuidade no diálogo e fazendo com que a criança participe ativamente. A responsividade tem uma relação positiva com o desenvolvimento, podendo ser observada no momento em que a fala do adulto é sensível ao comportamento da criança e assim elas conseguem entender o enunciado.

Nesse sentido, ressalta-se que o progresso da comunicação depende de como as interações organizam o comportamento dos participantes, ou seja, o desenvolvimento da linguagem acontece por meio da interação. Para vygotsky (2000), um agente que favorece novas aquisições ou aprendizagens, é a interação do adulto/educador nos momentos de brincadeira, auxiliando e instruindo a criança na apropriação de novos conhecimentos, por meio de demonstrações ou fornecimento de pistas.

As práticas pedagógicas precisam proporcionar processos de construção de conhecimento e possibilidades, utilizando formas específicas de desenvolvimento psicológico encontradas em determinadas práticas culturais.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121 in DAMIANI, 2018).

Ao estudar sobre espaços de educação infantil e o papel dos educadores no processo de construção de práticas educativas, Vectore, Alvarenga e Júnior em 2006, desenvolveram critérios mediacionais, que tem o intuito de identificar os elementos que possibilitam a atuação do educador como um mediador efetivo no processo de interação entre aluno e professor. Esses critérios foram apresentados por Klein (1996)

in oliveira et al (2016), como sendo “focalização, expansão, mediação do significado ou afetividade, recompensa e regulação do comportamento”.

Quando existe o conhecimento desses critérios por parte do educador e esse passa a utilizá-los na interação no contexto escolar, atuando como um agente estimulador da aprendizagem e do desenvolvimento, os momentos da criança dentro do ambiente escolar se potencializam.

Segundo Mariotto (2009) in Oliveira et al (2016), a participação do educador nos momentos de brincadeira, vai além da observação, é necessário a participação ativa e significativa que propicie a aquisição da simbologia das representações do mundo. Existem práticas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do vocabulário infantil como: “falar sempre e tudo com as crianças, anunciar ações que se realizarão, antecipar os afazeres, relatar descrições de fatos, objetos ou pessoas, fazer referências com ênfases, elogios ao bebê e a que está próximo dele” (TULESKI, CHAVES E BARROCO, 2012, p. 37 in OLIVEIRA et al, 2016). Defende-se que o conhecimento desses critérios e a mediação no contexto escolar estimulam o desenvolvimento da criança, na medida em que o educador é consciente do seu papel e exerce sua docência de forma intencionalmente pedagógica, proporcionando situações agradáveis e desafiadoras.

O professor, conhecedor do processo de desenvolvimento, entende que não é possível o ensino direto de conceitos, pois isso será infrutífero, sem gerar algum resultado, exceto pela repetição da palavra sem a compreensão do seu real significado.

Para Vygotsky, como já dito anteriormente, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, mas que não podem ser vistos de forma isolada, pois a aprendizagem é extremamente necessária para o desenvolvimento e a sua característica essencial é de estimular um grupo de processos internos para o desenvolvimento.

Para Koffka, a aprendizagem escolar é um processo sequencial, pois a criança produz conhecimentos mesmo antes de entrar na escola, a diferença é que não é um conhecimento sistematizado como o da escola. Mas podemos entender que a aprendizagem escolar concede um percurso completamente novo ao desenvolvimento da criança, orientando e estimulando processos internos do desenvolvimento. Na escola a criança aprende domínios de noções diferentes do que produz antes de entrar na escola.

A aprendizagem e o desenvolvimento podem não entrar em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida do infante.

A interação social realizada na ei, proporciona benefícios para o estudante, pois segundo Coll Salvador (1994) e Colaço (2004), apresentam como ganhos em termo de: socialização (podemos incluir a aprendizagem tanto comunicacional quanto de convivência); desempenho de papéis sociais (controle dos impulsos agressivos e adaptação às normas estabelecidas; superação do egocentrismo); aquisição de habili-

dades e aptidões (melhoria no rendimento escolar) e aumento do nível de interesse pelo conhecimento escolar.

Para explicar o que acontece na mente da criança com a aprendizagem escolar, para expor sua ideia, Vygotsky lida com os processos de ler e escrever. Segundo ele, escrever não é simplesmente traduzir as palavras faladas, mas tornar-se consciente de sua própria fala. Para escrever, a criança não tem um interlocutor, usando uma fala imaginária e os objetos normalmente são abstratos, assim a criança precisa partir de uma fala interior para em seguida transformá-la em fala para os outros.

isso nos mostra que a capacidade que a criança precisa adquirir para que aprenda escrever, não são ensinadas pelo professor, mas que o professor cria possibilidades para que esses processos cognitivos se desenvolvam.

Quando a criança aprende uma palavra nova, mal começou o seu desenvolvimento, pois primeiramente a palavra é apenas uma generalização, conforme o seu intelecto vai se desenvolvendo, a palavra é substituída por outra generalização de um tipo mais elevado, esse processo leva a formação do verdadeiro conceito.

Portanto, para Vygotsky, processos psicológicos complexos, como a memória lógica, abstração, atenção deliberada, capacidade de comparar e diferenciar, não podem ser desenvolvidos por meio da aprendizagem inicial. O entendimento do significado das palavras e o desenvolvimento dos conceitos, são processos que antecedem o desenvolvimento dessas funções intelectuais complexas.

Segundo Tolstoi (1903) a criança precisa de oportunidades para adquirir novas palavras e conceitos, partindo do contexto linguístico geral

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma ideia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela...sentirá necessidade de usar palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno...é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio (TOLSTOI, 1903, p. 143 in VIGOTSKI, 2008)

Vygotsky (1934) defende a ideia de que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.”

A formação e o desenvolvimento de conceitos, se originam tanto pelo aprendizado escolar quanto pela experiência pessoal da criança e os motivos que levam a criança a formar esses tipos de conceitos são diferentes. A mente da criança se depara com alguns conflitos, já que o conhecimento transmitido pela escola não pode ser visto ou vivenciado diferente de quando é entregue aos seus próprios recursos, que os tornam em conhecimento da sua própria experiência.

Muitos estudos mostram que é no início da vida escolar que a consciência reflexiva e o controle deliberado, considerados como funções intelectuais superiores, se destacam no processo de desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento de um ser humano acontece por meio da aprendizagem, a criança primeiro aprende para depois se desenvolver. Nesse processo a escola, além de transmitir o conhecimento acumulado, deve pensar em um processo organizado, com ações reflexivas, pensadas, discutidas e planejadas, pois todas as ações precisam ter intencionalidade e finalidade.

A escola é um local que vai além dos cuidados na *ei*, sua importância se dá pelo fato de que, é nele que a criança deverá se envolver, agir e interagir com o meio, com o outro e consigo mesma, para aprender o mundo que o cerca.

Portanto, a *ei* não pode apenas presar pelo cuidar, mas também educar, para que haja um equilíbrio entre o cuidar e educar, proporcionando meio de a criança aprender e se desenvolver em todas suas potencialidades de forma mais integral possível.

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (MARTINS, 2009, p. 94 in DUARTE, 2013).

A criança não nasce pronta para perceber as complexidades dos estímulos ambientais, esta habilidade é desenvolvida por meio de experiências vivenciadas por ela na interação com o outro, com o meio e com si mesma. A atuação do professor é importante nesse contexto, pois é ele quem estimula novos ciclos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento, dessa forma é de extrema importância, possibilitar experiências concretas à criança, pois a aprendizagem é a base para o desenvolvimento de novas funções.

Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os processos psicológicos elementares, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nesta direção, instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercer uma influência indireta na construção de conceitos. (MARTINS, 2009, p. 96 in DUARTE, 2013)

Além dos cuidados necessários à criança, o professor deve realizar a sua prática pedagógica de maneira que ofereça a criança, crescimento, reflexão, tomada de decisão enquanto cidadão, indo além da simples mediação de conteúdo. Somente com

uma prática e um ambiente de qualidade será possível evidenciar benefícios obtidos para o desenvolvimento. O ambiente é um influenciador direto e imprescindível quando se trata de influência da educação infantil para o desenvolvimento infantil.

Cada local propicia um tipo de conhecimento à criança e a escola deve proporcionar atividades que exijam mais da sua capacidade intelectual.

O fato desenvolvimental importante é que estimular as mentes infantis, através de atividades não regularmente oferecidas em casa, reforça sua capacidade cognitiva de lidar com as tarefas cada vez mais difíceis com as quais elas vão se deparar nas décadas futuras (MOYLES, 2002, p. 4 in DUARTE et al, 2013).

Pensando nessa concepção de ambiente como influenciador no desenvolvimento, segundo Duarte et al (2013), Vygotsky (1989) argumenta que, as atividades realizadas em grupo oferecem grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individual. Uma vez que, para ele o aprendizado e seus processos de pensamentos, são mediados pela relação com o outro. As pessoas com as quais a criança interage, produzem modelos referenciais que podem ser usados como base para o comportamento e raciocínio posterior. Desta forma, Álvares e Del Rio (1996), destacam que quem aprende “toma emprestado” modelos de seus interlocutores mais capacitados, chegando a ultrapassar seus limites. A imitação é considerada uma atividade essencial na aprendizagem segundo Vygotsky (1998), promovendo um processo de internalização, onde se distingue da cópia, por desempenhar um papel ativo e com a possibilidade de desenvolver algo novo.

Em seu livro denominado por a formação social da mente, o autor traz a seguinte pergunta: “por acaso é de se duvidar que [...], através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repertório completo de habilidades?” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

A importância da imitação para a aprendizagem fica evidenciada ao pensarmos no conceito de ZDP proposto por Vygotsky, que segundo ele é quando a criança pode realizar hoje somente com o auxílio de alguém, amanhã ela poderá realizar sozinha de maneira eficiente e independente. O conceito de ZDP então se baseia na área onde estão essas habilidades que possuem potencial para serem internalizados por meio da mediação com outros seres humanos ou pela cultura.

A construção da identidade do ser humano é desenvolvida por meio de atividades do cotidiano e com a interação. Na socialização com determinados grupos são internalizados hábitos, expectativas, habilidades e entendimentos desse grupo, atingindo assim, significados e representações comuns, possivelmente mais ricos e complexos comparados àqueles elaborados individualmente.

É importante que o professor estimule os alunos a trabalhar em grupo, fornecendo atividades que interativas em que possam compartilhar ideias, pois ao trabalha-

rem em conjunto, eles trocam orientações, se apoiam ou discordam enriquecendo seu desenvolvimento e o raciocínio crítico.

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, uma guia, um animador, um líder, alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir uma nova história e uma sociedade melhor (ALMEIDA, 1987, p. 195).

A educação infantil é uma etapa, especificamente especial para se trabalhar o desenvolvimento integral da criança, pois é um ambiente que permite o desenvolvimento de forma espontâneo, nesse momento podem ser usados diferentes modelos de práticas pedagógicas voltadas para a mesma intenção, inserindo jogos e brincadeiras, que possibilitem cada vez mais o desenvolvimento pleno do aluno de forma livre e satisfatória. “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral” (PIAGET, 1967, p. 25 in SOUSA, 2010).

Sendo assim, na educação infantil, torna-se necessário tomar certos cuidados quanto a sua prática educacional, afim de não adotar conteúdos e metodologias do ensino fundamental, organizando seus serviços a uma abordagem educacional. De acordo com a organização para cooperação e desenvolvimento econômico – OCDE - uma cooperação mais próxima com as escolas é bem-vinda, tanto que a ei “não seja considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, [...] Mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas” (OCDE, 2001, p. 129 in MOSS, 2011).

Na relação entre a ei e os anos iniciais, esse último é considerado dominante ao primeiro, pois a tarefa da educação infantil é vista como uma “prontidão” (podemos aqui entender esse termo como o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas específicas, como a identificação de cores, distinção de um quadrado para um triângulo, etc.), conotando a promessa de que as crianças já entram no ensino fundamental preparadas para ler e escrever e prontas para se adequarem aos procedimentos normais da sala de aula. Segundo a OECD (2006), essa relação traz a ideia de “escolarização” e a ei passa a ser cada vez mais colonizada pelo ensino obrigatório.

A criança pequena necessita de cuidado, atenção, carinho e segurança para sua sobrevivência, portanto a educação infantil envolve dois processos simultâneos e indissociáveis: cuidar e educar, pois nesse momento a criança passa a ter experiências de contato com o mundo que as cercam.

Os pais ou responsáveis pela criança pequena, ao atenderem as exigências da sociedade e serem inseridos no mercado de trabalho, precisam proporcionar um local de seguro, acolhedor e alegre, para seu filho. Portanto, o cuidado com a criança nessa etapa, vai além dos cuidados com a higiene, alimentação e sono, esse cuidar deve in-

cluir preocupações desde horário de funcionamento da creche, os materiais que serão oferecidos para ela e o respeito às manifestações da criança.

Quando a criança participa de uma experiência cultural, em que a interação com o outro e com o mundo leva à atribuição de significados, segundo Craidy (2009) podemos entender esse processo como *educação*. Essa experiência ocorre de forma conjunta a um ambiente a um ambiente de cuidados e afetos que lhe proporcionem suporte.

Devido à importância do papel do adulto representa no processo do desenvolvimento infantil, é preciso que seja proporcionada experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de desenvolver suas capacidades e fortalecer sua autoestima. Referindo-se à capacidade da criança de confiar e acreditar em si mesma, se sentindo amada e respeitada.

A experiência vivida pela criança na educação infantil, vai muito além da aquisição de conhecimentos, para Craidy (2009), essa etapa é muito mais completa e complexa, as formas de pensamento e a maneira como a criança se sentirá são construídos nesse momento. Não se pode desprezar os resultados que as experiências na educação infantil proporcionam como “o desenvolvimento da sensibilidade, fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras” (CRAIDY, 2009, p. 20).

Na infância a criança manifesta gostos, sensibilidades e expressões, assim é preciso destacar também que, todas as experiências vivenciadas tanto em creche e pré-escolas quanto fora delas, deixam marcas que serão levadas para o resto da vida. A educação constrói sujeitos de determinada maneira, é um processo que determina o que a criança será, por isso é tão importante o que será ensinado na educação infantil.

Como vimos nesse trabalho, o sujeito se constitui pela sua cultura, nas intensas trocas com o outro. E no processo da educação, a criança não apenas adquire cultura, mas também produz e a transforma, compreendendo o mundo e atribuindo significados aos objetos que dele fazem parte.

## Referências

Almeida, Paulo Nunes De. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1987.

Bossi, Tatiele Jacques et al; workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil. Maringá, vol.21, n.2, mai/ago 2017. Disponível



em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1413-85572017000200355&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-85572017000200355&lang=pt)> acesso em: 14 out. 2018

Brasil. Constituição da república federativa do Brasil, 1988

Brasil. Ministério da educação. Governo federal. **Base nacional curricular comum**

Corrêa, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem: perspectivas teóricas. Maringá, vol.21, n.3, set/dez. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1413-85572017000300379&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-85572017000300379&lang=pt)> acesso em: 19 out.2018

Craidy, Carmem; Kaercher; Gládis e. **Educação infantil: pra que te quero?**. 2ª edição. São Paulo: Artmed, 2009. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-br&lr=&id=xb50o9zoztqc&oi=fnd&pg=pr1&dq=educa%20a7%20a3o+infantil+pr%20a9+escola&ots=qajglfjug6&sig=k5dku1la8bhggfeiumm\\_e6ogqbu#v=onepage&q=educa%20a7%20a3o%20infantil%20pr%20a9%20escola&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-br&lr=&id=xb50o9zoztqc&oi=fnd&pg=pr1&dq=educa%20a7%20a3o+infantil+pr%20a9+escola&ots=qajglfjug6&sig=k5dku1la8bhggfeiumm_e6ogqbu#v=onepage&q=educa%20a7%20a3o%20infantil%20pr%20a9%20escola&f=false)>

Damiani, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Curitiba, n. 31 p 213-230. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Duarte, Bruna da Silva; batista, Cleide Vitor Mussini. Desenvolvimento infantil: importância das atividades operacionais na educação infantil. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais/artigo/saberes%20e%20praticas/desenvolvimento%20infantil.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018

Kramer, Sonia. **A política do pré-escolar no brasil: a arte do disfarce**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992. 140 p.

Lara, Ângela Mara de Barros. A função da educação infantil na sociedade contemporânea brasileira. Maringá, v. 1. P. 1-1. 2005. Disponível em: <[file:///c:/users/sempr/downloads/angela%20m%20b%20lara%20e.i%20\(1\).pdf](file:///c:/users/sempr/downloads/angela%20m%20b%20lara%20e.i%20(1).pdf)>. Acesso em 07 nov. 2018

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Levin, Esteban. **A infância em cena** – constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Monografias Brasil e Escola. A construção histórica do sentimento de infância – análise de estudos medievais e modernos sobre a infância. Disponível em <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/historia/a-construcao-historica-sentimento-infancia.htm>>. Acesso em: 13 out. 2018

Moss, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. São Paulo, vol.41, n.142, jan. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0100-15742011000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0100-15742011000100008)>

Oliveira, Keila Rebecka Simões; Aquino, Fabíola De Sousa Braz; Salomão, Nádia Maria Ribeiro. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. João pessoa, v.34, n.3, p.457-472, dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1794-47242016000300003&lang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1794-47242016000300003&lang=pt)>. Acesso em: 12 out. 2018.

Sousa, Gracileni Vieira. A linguagem do lúdico no desenvolvimento da criança. Nov. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-linguagem-do-ludico-no-desenvolvimento-da-crianca/51076>. Acesso em: 25 nov. 2018.

Taile, Yves De La.; Oliveira, Marta Kohl De; Dantas, Heloysa. **Piaget, vygotsky, wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

Veer, René Van Der; Valsiner, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2014. 478 p.

Vigotskii, Lev Semenovich.; Luria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alex n. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora Da Universidade De São Paulo, 1988. 228 p.

Vigotski, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p.

Vygotski, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 224 p.



## A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO TUTOR PARA O ESTUDANTE DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Guilherme Natan Paiano dos Santos*

### **Introdução**

A procura por instituições que ofertam cursos na modalidade Ensino a Distância (EAD), cresceu significativamente nos últimos anos, segundo dados do último censo a Educação superior no Brasil para cursos nesse formato, tinha cerca de 60 mil alunos matriculados em 2004, saltando para o impressionante número de 1,5 milhões de inscritos em meados de 2016. (BIELSCHOWSKY, 2018). Pode se compreender esse fato devido à falta de tempo para se deslocar até o local de estudo, a jornada de trabalho cada vez mais extensa, ou os altos custos de um curso superior presencial. Fazendo assim com que as Instituições de Ensino EAD se apresentem como uma opção interessante para atender as necessidades de quem busca capacitação.

Isto se dá pelo fato de que esse modelo de ensino se caracteriza por não haver a necessidade da presença física do aluno no mesmo local que o professor, onde os estudos são realizados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde o material didático e repassado de maneira *On-line*, com isso os custos também são reduzidos quando comparados ao modelo presencial.

Esta não necessidade da presença física do aluno, pode trazer alguns complicadores para o processo de aprendizagem, pois quando se compara ao modelo presencial, o aluno não tem a possibilidade de retirar suas dúvidas imediatamente com o professor enquanto este repassa o conteúdo na sala de aula. Devido a isso surge a figura do Tutor, que possui como algumas de suas atribuições específicas, manter contato direto com o aluno, e devido a esta interação mais próxima entre tutores e alunos na modalidade Ead, é relevante entender que na maior parte tempo, o aluno tenha mais contato com a figura do tutor do que com qualquer outro membro da equipe multidisciplinar. Ficando em alguns casos na dependência deste para se orientar durante o decorrer o curso. Com isso a presente pesquisa visou responder qual a importância do tutor para o aluno na modalidade de ensino a distância?

Para responder tal questionamento se fez necessário conceituar Educação a Distância, analisar o perfil do aluno dessa modalidade, quais são e que funções desempenham os outros membros da equipe Multidisciplinar. Analisou-se também quais as atribuições e responsabilidades do tutor, como acontece o processo de interação deste com os alunos e de que forma o tutor pode ser um guia para o processo de aprendizagem destes.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, foi feita por meio da análise de um levantamento bibliográfico sobre a temática da Ead, que conforme relata Schneider (2016, p.32) “a pesquisa bibliográfica é aquela que se utiliza de materiais e fontes já produzidos, tais como livros, revistas, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros”. Após o levantamento, realizou-se a compreensão e a contextualização acerca das ideias dos autores estudados. Os conceitos analisados foram a estrutura da Educação a Distância, a participação do tutor no processo de ensino, e a importância deste para o aluno Ead.

No primeiro capítulo conceitua-se a Educação a distância, o seu surgimento e a disseminação da modalidade pelo mundo. No segundo capítulo são apresentadas as características da Ead, o perfil do aluno dessa modalidade, o formato de ensino e os recursos tecnológicos utilizados. As funções dos componentes da equipe multidisciplinar Ead estão estruturadas no terceiro capítulo, e por fim, no último capítulo é dada atenção especial a figura do Tutor, analisando as atribuições do cargo, e a influência deste para o aluno dentro do processo de ensino a distância.

### **Conceitos de Educação a distância**

Em um contexto geral, são inúmeras as definições atribuídas a Educação a Distância, representada pela sigla Ead; sendo a maioria das descrições sendo baseadas no formato de educação presencial. (FARIA, 2010). Um desses conceitos é feito por Guarezi (2009, *apud* FARIA; SALVADORI, 2010, p.16), onde a EAD conceitua-se como “Um processo evolutivo, que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as tecnologias da informação”.

Entende-se assim a Ead como um formato de ensino que tem como destaque a utilização de diversos recursos didáticos, que possuem a função suprir o distanciamento entre professor e aluno na intenção de aproximar a relação entre estes. (FARIA; SALVADORI, 2010).

Outro conceito sobre a Ead é feito por Dohmem (*apud* Alves, 2011), onde em meados dos anos 60 o autor já definia a modalidade como que:

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias.

A Ead também pode ser definida conforme seu termo epistemológico, para isso apresenta-se as concepções de Hermida (*et al*, 2006), para o autor:

Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducação ou “Educação à Distância” vem do grego *tele* (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos.

A caracterização no Brasil de Educação a Distância, também pode ser compreendido pelo Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, atribuindo a Ead a seguinte definição:

Art. 1º [...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos.  
(Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005)

Diante do exposto percebe-se que a Educação a Distância tem como ideia centra possibilitar acesso ao ensino de maneira que o aluno não necessite estar fisicamente presente no local de estudos ao mesmo instante que o professor, e que para que isso seja possível, recursos didáticos devem ser utilizados, recursos estes que devem ser diferenciados em relação aos que são usados no formato presencial de ensino.

### **Surgimento da EaD**

Segundo Golvêa & Oliveira (2006 *apud* ALVES, 2011), as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia, são consideradas como a origem histórica da Educação a Distância. Segundo o autor “as epístolas ensinavam como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis e teriam sido enviadas por volta de meados do século I”.

Na sequência da concepção histórica, existem autores que definem que a Ead teve seu surgimento configurado na maneira mais correta a partir da invenção da prensa por Johanes Gutemberg, em meados do século XV; pois a partir da invenção desta, os livros, antes exclusivos dos grandes mestres, que eram quem detinham a posse da única cópia manuscrita, puderam ser compartilhados para quem tivesse interesse em apreciar o conteúdo, em resumo, os livros e por consequência o conteúdo destes, tornaram-se acessíveis a um público maior, não havendo a necessidade do aluno precisar estar fisicamente presente na escola para ouvir a leitura por parte do

professor. Diante do apresentado apresenta-se o levantado por BASTOS, CARDOSO e SABBATINI (2000, *apud HERMIDA et al, 2006. p.170-171*)

[...] o acesso ao livro, e, portanto, ao saber e ao conhecimento acumulado, passou a não mais pertencer ao professor, dono do raro manuscrito que era lido em voz alta para os alunos nas escolas. O livro possibilitou pela primeira vez o ensino de massa, ou seja, a formação de classes de muitos alunos.

Na literatura também são encontrados relatos de ensino a distância em meados do século XX, em plena Segunda Guerra Mundial, onde pela dificuldade e até mesmo pela incapacidade de se realizar algum tipo de encontro presencial, soldados eram orientados via rádio em suas missões; recebiam informações sobre como manusear algum aparato bélico, sobre como proceder para alguma estratégia de missão a ser cumprida, e até mesmo sobre a posição do inimigo no campo de batalha. Segundo isso NUNES (1993, *apud HERMIDA et al, 2006. p.172*) destaca que

A necessidade de capacitação rápida de recrutas norte-americanos durante a II Guerra Mundial faz aparecerem novos métodos (entre eles se destacam as experiências de Keller para o ensino da recepção do Código Morse, que logo serão utilizados, em tempos de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de capacidades laborais novas nas populações que migram em grande quantidade do campo para as cidades da Europa em reconstrução.

É perceptível que os modelos de EAD desde seu surgimento foram construídos a partir da necessidade do homem, e que os recursos tecnológicos para tal, formam aprimorados conforme a tecnologia disponível a época, nota-se também que ensino a distância surgiu para que suprir a necessidade do repasse da informação a determinado público específico, quando este por algum motivo não pudesse comparecer presencialmente para receber tal conteúdo informativo.

### **Disseminação da EaD pelo mundo**

A implementação da Ead fez com que as possibilidades do estudo se tornar acessível a um público que não tinha condições de estudar via sala de aula convencional, com isso, era de se esperar uma expansão rápida da modalidade de forma global, já que por ser um modelo de estudo mais capilarizado, houve um aumento significativo da demanda. Em relação ao crescimento da oferta de Ensino a Distância Preti (1998) cita que

[...] observamos, em todos os continentes, uma expansão da modalidade de Educação a Distância. Países têm investido na criação de universidades dedicadas unicamente a atuarem nesta modalidade: a Open University na Inglaterra, Austrália e Índia, a FernUniversität na Alemanha, a Uned na Espanha e Costa Rica, a Universidade Aberta em Portugal, a Télé-Université no Canadá, a UNA na Venezuela, a Unidad Universitária del Sur de Santafé de Bogotá, etc. A maioria delas atendendo a mais de 100 mil estudantes e oferecendo cursos os mais variados.

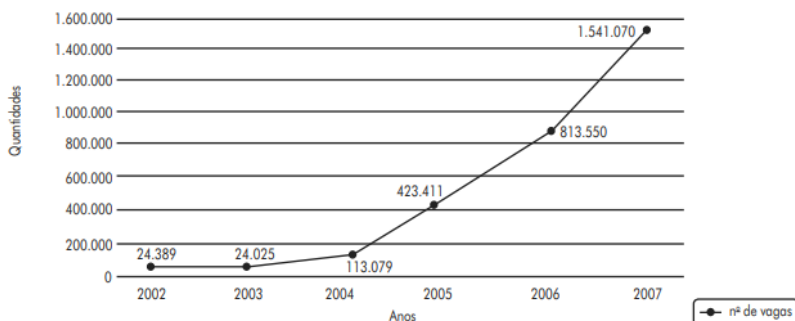
A expansividade da Ead pelo mundo também pode ser representada pelos dados apresentados a seguir

[...] existem aproximadamente 1.500 instituições, no mundo inteiro, atuando em EAD, atingindo 10 milhões de estudantes ou até o dobro, no entender de alguns estudiosos. Em alguns países, como a Espanha, mais de 10% da população adulta estão matriculados em algum curso dentro desta modalidade [...] este índice alcança os 40% em outros países, como a Colômbia. Metade dessas instituições (50%) são estatais e ¼ delas universidades. Como a grande maioria (88%) não é de caráter lucrativo, é o Estado que praticamente as subvenciona, chegando, em alguns casos, a cobrir até 70% das despesas. [...] a Europa, são oferecidos mais de 700 programas de diferentes níveis, nos mais variados campos do saber, mas os mais atingidos continuam sendo os adultos. (PRETI, 1998, p.240)

No Brasil a expansão da Ead acompanhou o cenário mundial, quando em 1996, publicou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) — que trata da EAD pela primeira vez na história de uma legislação da educação brasileira; a partir disso diversas iniciativas governamentais surgiram para regulamentar e expandir a oferta do ensino a distância. (MILL, 2012).

É possível perceber o aumento significativo da disponibilização dos cursos Ead no Brasil observando os dados do gráfico a seguir;

Gráfico 1 - Evolução do número de vagas ofertadas pela Ead, no período de 2002 a 2007. Fonte: Mill (2010, *apud* LITTO e FORMIGA, 2012. p.281)





Conforme observado, a oferta de cursos Ead teve aproximadamente 90 mil ofertas a mais entre os anos de 2003 e 2004, e um aumento de mais de 1 milhão de ofertas no período de 2005 a 2007. Estes dados comprovam o crescimento exorbitante desse modelo de ensino, e também demonstra que o ensino a distância é cada vez mais procurado, pois a elevada oferta de cursos não presenciais só é compreensível devido à grande demanda de alunos que buscam estudar nessa modalidade.

Os dados apresentados são quantitativos, e representam o aumento significativo na oferta de cursos Ead, demonstrando assim a disseminação do modelo de ensino não presencial pelo mundo. Este aumento de forma geral apresenta de forma geral a ideia de que, as IES ao decidirem por ofertar cursos a Ead, são capazes de compreender o perfil do aluno que ingressa nesse formato de curso, assim como possuem condições de organizar, aplicar e gerenciar de forma eficaz os componentes pedagógicos, tecnológicos e administrativos que norteiam o ensino a distância. Salienta-se que para aprofundar mais os conceitos sobre a qualidade destes cursos ofertados, é necessário a utilização de dados obtidos em estudos qualitativos, onde a funcionalidade e a qualidade dos processos existentes na modalidade Ead, são analisadas de forma mais específica e criteriosa.

### **Componentes gerais da Educação a distância**

O crescimento da modalidade Ead, apresenta-se cada vez mais acentuado, fazendo com que este modelo de ensino seja uma ferramenta cada vez mais importante na promoção de oportunidade de estudo para quem necessita. O formato de Ensino a Distância, caracteriza-se pela não necessidade da presença física do aluno para o professor, onde a realização dos processos educacionais se dá por meio do uso de diversas tecnologias de informação e comunicação. (ALVES, 2011).

Apesar da simplicidade que a definição pode aparentar, a Ead possui características peculiares a sua existência. O formato de avaliação, em vias de regra é realizado por meio online; onde o aluno responde a questionários, interage em fóruns, e realiza as provas da disciplina no formato digital. Quanto as dúvidas dos alunos que surgem ao longo do processo, na maioria das vezes são retiradas via mensagens enviadas pelo aluno por meio de seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, por e-mail, ou em alguns casos via fone.

É importante compreender de maneira ampla o processo organizacional da Ead, aprimorando assim o entendimento sobre: o perfil do aluno ingresso, como se aplicam os recursos tecnológicos e de comunicação, quem são, e qual o papel da equipe multidisciplinar nesse tipo de formato de ensino.

## O aluno Ead

O ingressante em um curso Ead, busca aproveitar-se da possibilidade de realizar seus estudos sem a necessidade de deslocar até o local das aulas, porém o não mais estudar dentro da sala de aula convencional e sim fora dela, apresenta-se como uma mudança considerável para o aluno, em comparação ao modelo tradicional de ensino.

Em relação a este assunto Nogueira (2002, p.78) destaca que “o aluno da modalidade Ead é [...]sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento”. Nota-se assim que o perfil desse discente deve ser diferenciado, para que este possa acompanhar e desenvolver seu conhecimento ao longo do curso escolhido.

Partindo dessa premissa, apresenta-se a ideia levantada por Subtil (2013), onde o autor enfatiza que o aluno Ead deve participar do processo de construção do conhecimento ativamente. Diante disso percebe-se que devido as características de certo modo individualistas do estudo, o aluno do modelo de ensino não presencial necessita demonstrar maior pró atividade, organização, e autogerenciamento de suas atividades no decorrer dos estudos.

Quanto a pró-atividade dos alunos, este deve ter a responsabilidade de estabelecer e organizar os próprios objetivos de aprendizagem, deve ser capaz de administrar seu tempo para realizar pesquisas, leituras e realização de atividades quando necessário. (MOULIN, 2004).

Deve-se atentar para o fato de que, por mais que o aluno Ead possua as características de buscar ativamente o conhecimento, não é correto apenas atribuir ao aluno toda a responsabilidade em relação ao seu estudo, é preciso disponibilizar ferramentas que possibilitem a este as condições necessárias para tal, isto inclui recursos tecnológicos satisfatórios e equipe de apoio capacitada para prestar esclarecimentos sobre possíveis dúvidas que provavelmente surgirão ao longo do processo.

## Recursos tecnológicos e a educação

Há séculos são utilizados recursos tecnológicos como ferramenta de ensino e aprendizagem. Segundo definições da Associação Brasileira de Educação a Distância, considera-se que na educação, as ferramentas tecnológicas traduzidas em recursos de interação e comunicação usadas para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, recebem o nome abreviado pela sigla TIC. (ABED, 2012)

É sensato entender que, para cada período histórico os recursos utilizados eram referentes a tecnologia disponível para a época. Como exemplo dessa progressão ao longo do tempo, pode-se analisar os desenhos feitos em cavernas pelos primitivos, que tinham como o objetivo informar e comunicar sobre os fenômenos ocorridos ou vivenciados no dia a dia destes habitantes. Passando bem mais adiante para a cópia de

manuscritos em papel, para a utilização de quadros de giz, chegando até os livros impressos. Já para os meios eletrônicos na linha do tempo da evolução incluem-se: o surgimento do rádio, o projetor de filmes e os retroprojetores, a televisão, o videocassete, até a chegada da era virtual. Os avanços tecnológicos cresceram significativamente com o advento da internet em meados dos anos 90 (CHAGAS, 2017). Com isso a informação passou a ser disponibilizada nas mais variadas formas possíveis, não somente mais no formato analógico, mas principalmente por mídias digitais.

Diversos recursos tecnológicos podem, e são utilizados para disponibilizar e proporcionar acesso ao conteúdo educacional, tanto audiovisuais como tecnológicos em geral. O conjunto destes recursos, conforme destaca Chagas (2017) quando desenvolvidos para facilitar o processo de ensino aprendizagem, recebem a nomenclatura Tecnologia Educacional (TE).

Segundo Fantauzzi (S/d.), a TE não se caracteriza somente como um recurso tecnológico educacional, mas sim como um setor integrado de pessoas responsáveis pelas estratégias, pelo planejamento e pela execução do plano pedagógico da instituição. A autora também destaca que por si só a tecnologia não é capaz de possibilitar ao aluno um estudo plenamente satisfatório, o atrelamento entre tecnologia e pedagogia é que fazem como que ao final do processo este consiga obter sucesso no aprendizado.

## **O ambiente virtual de aprendizagem**

Um exemplo da interação entre recurso tecnológico e processo pedagógico pode ser exemplificado pela ferramenta AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Este recurso didático digital caracteriza-se por uma plataforma onde o aluno ao acessá-la, terá acesso a todo conteúdo digital elaborado pelos professores, incluindo atividades, provas e atividades de interação. E nesta plataforma que acontece todo o gerenciamento e distribuição das informações pedagógicas referentes ao curso. (ROSINI, 2007).

O AVA segundo Santos (2003, p.219) é: "Um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos tecnológicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem". Pode-se perceber a partir disso, que é por meio do AVA que o aluno acessa de forma mais completa a todos os materiais de apoio relacionados ao curso escolhido.

Devido ao grande número de possibilidades existentes dentro do AVA, é compreensível que os alunos, principalmente quando ingressantes em um curso Ead, apresentem dificuldades em acessá-lo (SILVA, 2010). Observa-se então, que não basta somente a disponibilização de tecnologia educacional e conteúdo ao aluno, se faz necessário também que a construção desse conteúdo seja realizada de maneira coor-

denada, e que os participantes desse processo trabalhem de forma conjunta, na elaboração e na distribuição desse conteúdo, e que o aluno tenha suporte e orientação quando assim necessitar.

### **Equipe multidisciplinar**

A Equipe multidisciplinar é formada por tutores, docentes e pessoal técnico-administrativo, (SALVUCCI, LISBOA, MENDES, 2012). Os integrantes da equipe multidisciplinar devem expor suas experiências entre si, no intuito de planejar e implementar a gestão do curso em EAD da melhor forma possível. Segundo Gonçalves (2012), uma equipe Multidisciplinar

Atua conjuntamente com docentes e tutores com o intuito de propiciar uma ação harmônica e apoiar o aprendizado do aluno. O suporte dessa equipe possibilita, ao professor e ao tutor, atuar com foco em sua disciplina e, aos alunos, a segurança de que encontrarão suporte quando tiverem dificuldades.

Os componentes dessa equipe possuem atribuições distintas, mas devem direcionar suas atividades em busca do mesmo objetivo, o de proporcionar ao aluno um ensino de qualidade. Sobre isso Guibert (2012) relata que

A educação a distância é fundamentalmente um trabalho de equipes multidisciplinares que, dependendo dos temas a serem tratados, do nível dos alunos, de sua disposição geográfica, das disponibilidades financeiras, entre outras particularidades, são constituídas por pessoas com os mais diversos saberes: conteudistas; elaboradores de material didático; especialistas em meios de comunicação — de material impresso a rádio, televisão, computação; avaliadores, tutores, supervisores, gestores.

Compreende-se diante dos conceitos apresentados que a interação entre os agentes da equipe multidisciplinar é que possibilita a oferta de um ensino mais sólido, onde todos os processos relacionados a Ead, são realizados conjuntamente e de forma padronizada, buscando assim um padrão de qualidade e uma sequência lógica pedagógica para o aluno.

### **Os docentes**

Para os cursos Ead os docentes participam de forma ativa dos projetos educativos, com a função de articular os conteúdos curriculares e as atividades pedagógicas. Além disso tem o papel de identificar os objetivos que garantam ao aluno as atitudes e habilidades esperadas ao final do curso; identificam os autores que serão estudados

como referencial, em se tratando de professores conteúdistas elaboram e atualizam os livros eletrônicos utilizados como material didático. (GURGEL, 2017).

Os docentes apresentam-se então como a equipe responsável diretamente pela construção do conteúdo pedagógico das disciplinas a serem repassadas ao aluno.

### **O tutor**

Neste momento, a atuação deste profissional será apresentada de forma conceitual, mais adiante suas atribuições, responsabilidades perante o aluno serão destacadas de forma mais detalhada.

O tutor de maneira mais geral, apresentam-se como aquele que deve prestar auxílio ao aluno nas atividades realizadas durante o curso, tem também a função de retirar dúvidas que surjam no decorrer da disciplina, monitora a assiduidade dos alunos na realização das atividades, emite feedbacks, encaminha recados e orientações quando há necessidade, interage com os discentes em fóruns e outras atividades similares. (NATER, 2016).

Diante disso atribui-se ao tutor a responsabilidade de agir como um mediador dentro do processo de ensino Ead.

### **Corpo técnico-administrativo**

Segundo Salvucci, Lisboa & Mendes (2012, p.56), o corpo técnico-administrativo é formado por profissionais administrativos que atuam em funções de secretaria acadêmica, sendo que, na modalidade a distância, é responsável pelo cumprimento das exigências legais, distribuição e recebimento de material didático e atendimento a estudantes. Os da área tecnológica são responsáveis pelo suporte técnico para laboratórios, bibliotecas, e serviços relativos aos equipamentos e sistemas de informática, bem como para as atividades virtuais.

Apresenta-se a seguir, resumidamente as funções de cada um dos profissionais acima citados, segundo as concepções de Gurgel (2017, p.29-31).

Técnicos da Informação (TI), responsáveis pela gestão tecnológica do curso, manutenção de redes de informática, telefonia, *softwares* e *hardware*.

Equipe de *designers* Instrucionais (Di), estes profissionais atuam no processo de criação e implementação do curso, sendo responsáveis pelo desenho instrucional e pela padronização do *design* utilizado neste.

Equipe de *designers* gráficos (Dg), responsáveis pelo projeto gráfico do curso, atuam na função de dar a aparência final ao curso disponibilizado.

Secretaria acadêmica, os profissionais deste setor prestam esclarecimentos administrativos aos alunos, emitem certificados, liberação de matrículas, pendências financeiras, atuam assim, na resolução das questões mais burocráticas do curso.

Diante da gama de profissionais envolvidos, pode-se dizer que estes possuem função estrutural essencial ao funcionamento do curso, pois não é possível estabelecer nenhum processo pedagógico eficiente sem que o suporte administrativo e tecnológico exerça de forma eficaz suas funções.

### **Coordenador de curso**

Franco (2002, *apud* CASTRO, 2012, p.10), atribui ao coordenador do curso a seguinte definição:

Os coordenadores de curso representam uma liderança que se destaca na universidade, pois são essenciais no estabelecimento dos diferenciais de qualidade dos cursos de graduação. Cabe a estes articular as ações dos diferentes segmentos tendo em vista os princípios e os objetivos do Projeto Pedagógico Institucional.

Corroborando com esta concepção, Gurgel (2017) cita que: “ [...] é responsável pela gestão de todos os processos que envolvem a secretaria da unidade, para exercer sua função esse profissional deve ter conhecimentos prévios de gestão acadêmica.

Diante disso, percebe-se que o coordenador do curso deve ser capaz de compreender e gerenciar todos os processos referentes ao curso, mas que devido a abrangência de atividades envolvidas, este deve ser capaz de interagir e dialogar com todos os profissionais envolvidos no processo acadêmico.

### **O tutor na Educação a distância**

Os primeiros relatos do surgimento da atividade de tutoria são oriundos do século XV, onde era utilizada nas universidades para orientação religiosa aos alunos, como a função de infundir a fé e a conduta moral destes (MACHADO, 2004).

Ao longo do tempo alguns autores atribuíram a figura do tutor algumas classificações e atribuições, referentes a função, para O'Rourke (2003) o tutor tem como função auxiliar os alunos a estabelecer a ligação entre o conteúdo do curso realizado e seus objetivos específicos de aprendizagem, assim como fazer com que o aluno possa relacionar a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos com a área de interesse escolhida.

Nater (2016, p.7) atribui ao tutor a seguinte definição:

[...] pessoa que teve a incumbência legal de tutelar um indivíduo, adquirindo assim, a responsabilidade de proteger, amparar e defender a pessoa e seus bens. O significado de tutor segundo o dicionário é pessoas encarregada de tutelar, proteger e amparar alguém e seus bens, mas também pode ser definido como informante, educador e mestre.

Para Ferreira e Rezende (*apud* Bernardino,2011p.4) o tutor deve: “Acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem”.

Partindo dessas premissas, percebe-se que o tutor apresenta características mais relevantes do que a de um simples instrutor de ensino, com funções muito mais amplas e específicas. Para se compreender melhor estas especificidades se faz uma investigação mais profunda, para que se entenda de forma mais significativa as atribuições referentes a esta função.

### **O papel do tutor no ensino Ead**

Dentro do universo pedagógico, a ligação entre aluno e professor é ponto chave para o bom andamento do processo de ensino, com isso a figura do tutor no sistema Ead é de suma importância, pois cabe a ele a responsabilidade por fomentar essa ligação. (MACHADO e MACHADO, 2004)

Diante disso, insere-se a definição feita por Vergara (2007, *apud* SILVA, MERCADO, 2010, p.12), que enfatiza que

O papel do tutor é de extrema relevância nesse processo. A prestação nas respostas ao aluno é fundamental, já que não existe o contato presencial, o “olho no olho”. O tutor acompanha e monitora atividades síncronas, como os chats, Web TVs e gincanas, e as assíncronas, como os fóruns de discussão. Tutores devem ter a capacidade de provocar nos alunos a vontade consciente de compartilhamento de reflexões e compreensões e a ação neste sentido e, dessa forma, instigar a construção do conhecimento coletivo. Devem, ainda, provocar no aluno a compreensão de que se ele não faz leitura prévia, se não realiza estudo individual e trabalhos em grupo, perde espaço nos chats. Afinal, a EAD exige autodisciplina, liberdade acompanhada da responsabilidade. É de relevância estar atento a alunos que “desaparecem”. É preciso monitorar, chamá-los, incentivá-los a prosseguir. Demonstrar que se preocupa com ele.

Segundo as relações apresentadas, percebe-se que a figura do tutor se apresenta como função ampla no apoio pedagógico ao aluno. Sobre a amplitude da função utiliza-se dos estudos de Collins e Berge (1996, *apud* MACHADO e MACHADO, 2004), onde os papéis do tutor são classificadas em áreas específicas de atuação, são elas: Função Pedagógica, Função Gerencial, Função Técnica e Função Social.

### **Função pedagógica**

Em relação a função pedagógica Teles (2009, *apud* MACHADO e MACHADO, 2004, p. 30) afirma que ela se realiza por meio de práticas pedagógicas apropriadas ao ensino, onde o tutor deve facilitar o processo de aprendizagem do estudante ou do grupo; onde se destacam alguns atos pedagógicos considerados facilitadores de aprendizagem; como:

dar instrução direta; realizar perguntas diretas; fazer referências a modelos ou exemplos; dar conselhos ou oferecer sugestões; promover autorreflexão no estudante; guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informação; sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias; oferecer *feedback* e congratulações pelas contribuições *online*; atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas. Costurar comentários com objetivo de criar um único resumo e redirecionar a discussão com estudantes para os eixos centrais mais importantes do tema.

Nota-se que a função pedagógica do tutor está muito além do contexto apenas do domínio do conteúdo, ou da atribuição do certo ou do errado após a correção das atividades realizadas pelos alunos, este deve atuar de forma muito mais ampla, acompanhando e interagindo de forma mais significativa ao processo de aprendizagem do aluno.

### **Função gerencial**

Para esta função é considerada a capacidade de organização do tutor, não somente para si, mas para o aluno. O tutor é quem tem a função de direcionar os alunos no que se refere a data de atividades, provas, novas disciplinas, etc. Para Pallof (2002) é interessante que o tutor possa disponibilizar aos alunos o plano de ensino e as normativas referentes a determinada disciplina; para que após esse envio os alunos possam comentar em relação as suas expectativas em relação ao curso.

### **Função técnica**

As tecnologias referentes a plataforma de estudos utilizada pelo aluno, e outras que possam surgir ao longo do curso devem ser amplamente dominadas pelo Tutor MELANI, 2013). Corroborando a isso Teles (2009, *apud* MELANI, 2013, p.29) cita que: "O tutor deve ser capaz de orientar o aluno nas dificuldades com a tecnologia e *softwares* que os afetam diretamente cabendo ao professor *online* a ajuda para "torná-lo usuários competentes e confortáveis".



## Função Social

Atribui-se a esta função o fato do Tutor ser um mediador, um facilitador ao ambiente de aprendizagem. Em relação a isso estão inseridas ao correto formato das respostas às mensagens enviadas pelos alunos, onde o tutor deve ao responde-las, fazer de forma a estimular o aluno a uma reflexão acerca do tema. Nesse contexto o tutor atua como um motivador, fazendo com que os alunos explorem de modo mais profundo os assuntos, muito mais do que fariam na sala de aula convencional. (MACHADO e MACHADO, 2004).

## Interação entre tutor e aluno

Dentro do processo de aprendizagem, é relevante destacar que a interação do Tutor para com o aluno e vice-versa é de suma importância, pode por exemplo citar-se que é a partir desse contato que o aluno recebe um direcionamento sobre qual “caminho” deve seguir durante o estudo de determinada disciplina, esclarece suas dúvidas sobre determinado assunto, consegue informações sobre quais fontes deve pesquisar, etc. Esta interação contribui satisfatoriamente para a construção de um aprendizado mais sólido e significativo para o docente. Sobre essa interação é importante destacar que:

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo”. (MULLER, 2002, p.276).

Nesse sentido, novamente apresenta-se a relevância do tutor nesse processo, pois conforme cita MILL *et al.* (2008), mesmo aparentando ser simples a comunicação entre tutor e aluno, esta é considerada a chave da Ead, pois este diálogo deve ser o mais claro e objetivo possível, porém em contrapartida deve possibilitar aproximação e compartilhamento entre os envolvidos. A autora também destaca que o tutor deve ao se comunicar com o aluno, fazer com que este receba a resposta com clareza, perceba que não está conversando informalmente e sim que esta em um ambiente de aprendizagem, e que perceba que a comunicação é fator significativo em seu desenvolvimento pessoal e profissional. O tutor tem a função de auxiliar o aluno quando este tentear expor uma ideia e apresente dificuldades em se expressar.

É neste processo de interação que vem à tona o termo *Feedback* ou Retroalimentação (tradução para a língua portuguesa), que tem como definição “Resposta enviada à origem sobre o resultado de uma tarefa que já foi realizada, resposta (FEEDBACK, 2018)”. Diante disso nota-se que é o tutor quem tem a função de dar ao aluno

o retorno em relação as atividades postadas por ele, para que assim possa saber no que pode evoluir na construção daquele conteúdo. Sobre isso, Thorpe (1998) destaca que:

E no processo de interação que o tutor dará o feedback para o aluno, auxiliando-o a ter a compreensão necessária para o assunto abordado. Este feedback, entretanto, não pode ser dado de qualquer forma. Ele precisa ser completo e específico o suficiente para mostrar ao estudante se ele está no caminho certo ou não. Educandos inexperientes, que estão iniciando na EaD, parecem precisar muito mais dessa orientação para se manterem conectados

Com o apresentado, é possível perceber que a interação entre tutor e aluno deve ser entendida como um fator predominante para a eficácia do processo de ensino Ead, e que esta deve não ser feita de forma direta, clara, e objetiva, porém de maneira a estimular o aluno a aprimorar o conhecimento, nunca o contrário.

### **O Tutor como guia no ensino Ead.**

Devido ao número de situações muitas vezes pouco conhecidas pelo aluno Ead é compreensivo que os alunos sintam alguma dificuldade no decorrer do curso, e que em alguns casos pensem em desistir do curso escolhido. Sobre isso Saraiva (2010) cita que:

Muitas vezes os alunos desistem do curso por não ultrapassar as dificuldades do estudo autônomo. Cabe então ao tutor estimular atividades sistemáticas que criam hábitos de estudo e contribuam para o desenvolvimento do saber-aprender. Estimular autoconfiança, independência na tomada de decisão, iniciativa, inovação e criatividade do aluno para organizar sua aprendizagem também ajudam a construir a autoestima de que o aluno necessita para realizar estudos independentes.

Conforme o relato pela autora, é possível perceber que o tutor deve ser compreendido como guia do aluno, mostrando-lhe os caminhos mais confortáveis para desenvolver o estudo, não no sentido de liderar todo o processo sem dar possibilidade ao aluno de desenvolver seu próprio senso crítico, mas no sentido de orientação e facilitador dos processos de aprendizagem.

Diante disso, não se pode deixar de destacar que o tutor deve ser um orientador, um guia, mas não deve ser para sempre o indicador supremo dos caminhos a serem seguidos pelo aluno.

Assimila-se ainda mais esta implicação através dos estudos de MILL *et al* (2008), onde a autora destaca que o tutor deve ao longo do tempo ir deixando de lado o papel de líder absoluto, fazendo assim com que os alunos passem a ser participantes

mais ativos. Prester e Moller (2001) corroboram com essa afirmação, para os autores com o passar do tempo a orientação ao aluno é gradativamente reduzida, chegando ao ponto em que os alunos consigam por si só realizar os estudos de forma mais independente.

Com relação as considerações feitas pelos autores, percebe-se que não se trata de o tutor apenas passar a abandonar o aluno com o passar do tempo, pelo simples fato de cronologicamente o aluno já estar a algum tempo inserido dentro do processo de ensino Ead; e sim pelo fato de que o tutor deve desde o início do curso, orientar de forma plena o aluno, para que este tenha domínio sobre as ferramentas tecnológicas do curso, obtenha compreensão acerca do estudo autodidata, consiga organizar-se adequadamente, tornando-se sujeito ativo e crítico dentro do processo de estudo.

Com isso, ao mesmo tempo em que o tutor recebe a função de ser guia educacional do aluno, deve ser capaz de guiá-lo para que ao longo do percurso este possa ser responsável e capaz de gerir de forma satisfatória seus próprios estudos, e após o término do ciclo letivo, sua vida profissional.

### **Considerações finais**

A elaboração da presente pesquisa apresentou-se relevante para ampliar os conhecimentos dos autores sobre o tema, devido aos conteúdos abordados estarem significativamente presentes nas realidades profissionais destes. O aumento na procura por cursos Ead, fez com que a modalidade fosse cada vez mais ofertada nas IES. Porém devido a separação física e temporal do discente dessa modalidade precisa integrar a distância para esclarecer as dúvidas que surgem durante o processo de ensino; esta interação e este sanar de dúvidas e feito pela figura do Tutor. Assim, reforça-se a importância do tema apresentado, para que tutores da Ead contextualizem sua função dentro do processo de ensino, e reflitam sobre sua importância para o aluno; a pesquisa também apresenta dados relevantes para futuros interessados em ingressar no modelo de ensino não presencial.

Partindo do objetivo de analisar a importância do tutor para o aluno na modalidade de ensino a distância, verificou-se que a comunicação constante e interativa entre aluno-tutor, tutor-aluno, contribui significativamente para instigar o aluno durante o aprendizado, dando-lhe um norte durante o processo de ensino e diminui sua possibilidade de desistência. Os avisos e feedbacks enviados pelo tutor, fazem com que o aluno reflita e aprimore seus conhecimentos sobre os conteúdos estudados; diminua suas dificuldades relacionadas ao domínio das tecnologias de informação utilizadas no curso, e tenha mais facilidade em compreender e respeitar o calendário acadêmico, e com isso realizar as atividades e provas dentro do prazo estabelecido.

Diante disso, conclui-se que o tutor se apresenta como elemento importante e significativo para o Ead, devido ao elevado grau de interação realizada entre as par-

tes, e do nível de importância das informações repassadas pelo Tutor; a importância do tutor também se mostrou relevante pelo fato do aluno em observar na figura do tutor a representatividade mais próxima do professor da modalidade presencial.

A partir dos conteúdos desenvolvidos neste trabalho, percebe-se que o aluno se relaciona diretamente com seu tutor na maior parte do tempo do curso, com isso o tutor é grande influenciador na construção do perfil acadêmico final deste aluno. Devido a isso como possibilidade de novos trabalhos, podem-se realizar estudos visando analisar se os tutores Ead estão cientes do perfil do egresso que a IES deseja formar.

### Referências bibliográficas

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Associação Brasileira de Educação a Distância. v.10, Rio de Janeiro:2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA. **Tecnologias de informação e comunicação (TICs) e o ensino a distância: a relação entre professor e as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem.** Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente. Curitiba: 2012.

BERNARDINO, H. S. A tutoria na Ead: Os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Revista Científica de Educação a Distância.** Juiz de Fora, v.2, n. 4, jul. 2011.

BIELSCHOWSKY, C. E. **Qualidade na educação superior a distância no Brasil: Onde estamos, para onde vamos?** Rev. EaD em Foco. Rio de Janeiro: 2018.

BRASIL. Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. Que regulamenta o Art.80 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, p.1-15, 20 dez. 2005.

CASTRO, A. T. K. A. **Atribuições e desafios do coordenador de curso de graduação Ead: Caminhos possíveis a uma gestão democrática no ensino superior.** 2012. 60f. Monografia (Especialização *Lato-Sensu*) – Universidade Federal de Santa Maria, Sapucaia do Sul, 2012.

CHAGAS, C. P. **Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação na EaD.** São Braz. Curitiba: 2017.

FANTAUZZI, E. **As tendências do laboratório de informática nas instituições de ensino**. Sem data. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/efantauzzi/as-tendncias-do-laboratrio-de-informtica-nas-instituies-de-ensino>. Acesso em 20 out. 2018.

FARIA, A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan. / jun. 2010.

FEEDBACK. Dicionário online Dicio- Língua Portuguesa, 28 out. 2018. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/feedback> >. Acesso em 28 out. 2018.

GONÇALVES, M. B. R de. O. A inserção da Ead em uma instituição de ensino convencional. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p.388-395.

GUIBERT, A. A de. P. Certificação dos profissionais de Ead. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p.388-395.

GURGEL, W. A. **Atores da Educação à Distância**. São Braz. Curitiba, 2017.

HERMIDA, J. F. et al. A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago. 2006.

MACHADO, L. D.; MACHADO. E. de C. **O papel da tutoria em ambientes Ead**. Abr. 2004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm> >. Acesso em: 20 out. 2018.

MELANI, N de. T. D. Z. **Tutoria na Educação a Distância: um estudo sobre a função pedagógica do tutor**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília, 2013.

MILL, D. et al. O Desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: O tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de Pedagogia**, v.2, n. 4, p.112-127, ago./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A universidade aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p.280-292.

MOULIN, N.; PEREIRA, V.; TRARBACH, M.A. **Formação do tutor para Educação a Distância**. Tecnol. Educ., v.31, n.163/166, p.25-36, 2004.

MULLER, L de. S. A interação professor-aluno no processo educativo. **Integração-ensino-pesquisa-extensão**, v.3, n. 31, p.276-280, nov. 2002.

NATER, E. **Princípios da Tutoria**. São Braz. Curitiba: 2016.

NOGUEIRA, M. L. L. **Ensino Superior a Distância**: possibilidades e dificuldades. Tecnologia Educacional. v. 31, p.157-158, abr./set. 2002

O' ROURKE, J. **Tutoria na Ead**: um manual prático para tutores. Commonwealth of learning. Vancouver: 2003.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRESTERA, G.; MOLLER, L.A. *Facilitating Asynchronous Distance Learning: Exploiting Opportunities for Knowledge Building in Asynchronous Distance Learning Environments*. 2001. Disponível em: <[www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/3.pdf](http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/3.pdf)>. Acesso em: 25 out.2018.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.191, p.19-30, jan. /abr. 1998

ROSINI, A. M. Desenvolvimento da Educação. In: \_\_\_\_\_. **As Novas tecnologias da informação e a Educação a Distância**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 61-66.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da Educação. In: \_\_\_\_\_. **As novas Tecnologia da Informação e a Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learnig , 2007. P.75-89

SALVUCCI, M.; LISBOA, M. J. A.; MENDES, N. C. Educação a Distância no Brasil: Fundamentos legais e implementação *E-learning in Brasil: legal basis and implementation*. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, Campinas, v.11, n.1, p.49-62, 2012.

SANTOS, E. Articulação de saberes na Ead on line. Por uma rede interdisciplinar interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M.

(Org.) **Educação Online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 219-232.

SARAIVA, K. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. UEPG. Ponta Grossa: 2010

SCHNEIDER, G. **Metodologia Científica**. São Braz. Curitiba: 2016.

SILVA, M. L. R.; MERCADO, L. P. L. **A interação professor-aluno-tutor na educação on-line**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p.183-209, nov. 2010.

SUBTIL, M.J. Tecnologias e meios comunicacionais na educação: A necessária reflexão sobre a formação e trabalho docente. **Revista Histedbr on line**. Campinas, n. 52, p. 402-425, set.2013.

THORPE, M. *Assessment and Third Generation Distance Education*. **Distance Education**, v.19, n. 2, p. 265-286. 2008.

## A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE

*Ezaine Aparecida Sopzachi*

### **Introdução**

Este estudo visa abordar a importância da afetividade na prática docente da educação infantil. Entendemos que a primeira infância é uma das fases mais importantes para o sujeito, pois é neste período que ocorre a maior parte do seu desenvolvimento. Assim o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, no que diz respeito ao cognitivo, físico e socioemocional, e isso influenciara em toda a vida do sujeito.

Nesse sentido o professor precisa compreender que sua relação com o sujeito pode contribuir para uma aprendizagem significativa ou pode influencia-la negativamente, deixando assim o educando desmotivado e muitas vezes até contribuir para baixa autoestima.

Tendo em vista que, é na família que as crianças têm o seu primeiro contato com a afetividade (tanto para o lado positivo como negativo), acontece uma ruptura quando essas precisam ir para a instituição de ensino. Sendo assim, o professor precisa receber bem este sujeito, dando-lhe a oportunidade de desenvolver sua autonomia.

O professor está em constante amadurecimento, nesse sentido é necessário sempre rever a sua prática para acolher, transformando o seu lugar de ensino em um espaço prazeroso, de escuta. Buscando proporcionar a criança uma boa relação com os adultos que estão na instituição.

Na busca de compreender melhor a importância da afetividade no contexto da educação infantil citamos nesse artigo algumas colocações de documentos, artigos e clássicos do desenvolvimento infantil.

Os autores, Milan; Garms; Lopes (2011), Wallon (1975), Piaget (1975) entre outros pesquisadores defendem que uma boa relação entre ambos, traz contribuições significativas para esse sujeito, tanto no lado educacional como social.

Já Amorim e Navarro (2012) apresentam que a afetividade e cognição são inseparáveis, estes autores citam Piaget (1975, p.4) que conclui, “não existe estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem, comportamentos puramente cognitivos”.

É necessário que os professores identifiquem este aspecto, e seja levado em consideração em todas as suas práticas. Por conta dessa necessidade, não é somente em artigos e livros que este aspecto é citado, os documentos também o trazem.

Um desses documentos é as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI, 2009) apresentando que a educação infantil deve assegurar o cuida-



do juntamente com o educar integrando todas as dimensões: afetiva, social, motora, cognitiva, estética, linguística e ética da criança.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral: identificar a contribuição dos estudos sobre afetividade para a prática docente na educação infantil. E como específicos: identificar aspectos importantes para a prática docente em educação infantil; relacionar a prática docente e a afetividade para a aprendizagem na educação infantil.

Tendo como questão norteadora: qual a contribuição dos estudos de afetividade para a prática docente na educação infantil? Para tanto será utilizada a abordagem qualitativa, que tem como fonte seu ambiente natural e seu principal instrumento é o pesquisador. Segundo Ludke e André (1986, p.11): “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

Os instrumentos que serão utilizados será a análise documental, em que são fontes primárias. E a bibliográfica, que é desenvolvida com base em material já pronto, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008).

Espera-se, por meio desse trabalho contribuir para que os professores compreendam que afetividade não é somente dar beijos e abraços em seus alunos, mas que vai além disso.

### **A prática docente na educação infantil**

A prática pedagógica, segundo Lima (2012, p.3) é a “ação específica do professor no interior da sala de aula que organiza formas e conteúdos para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos”. Assim, a prática docente é considerada como a maior ação do trabalho educacional.

Tudo se efetiva a partir da prática pedagógica, mesmo que o olhar de antes para o agora mudou, em que devemos olhar o aluno como ser ativo de sua aprendizagem, toda a ação educativa esta vinculada ao docente.

No Brasil, a profissão do professor não é reconhecida, muito menos se encontra nas profissões mais desejadas pelos estudantes. Contudo, Oliveira e Rosa (2012, p. 2) concluem que a profissão do docente tem uma significativa “função social, cultural e política na constituição do ser humano”.

O professor significa muito para o aluno, desde a Educação Infantil ele o ajuda na realização de inúmeras tarefas, nas primeiras palavras a serem entendidas no papel, até o ensinar a brincar e escrever seu nome. Há os que se esforçam para conseguir atingir o seu papel com maestria, se dedicando até em seus momentos de lazer para trazer ao seu educando práticas que facilitem a sua aprendizagem.

Por conta dessa importância, é necessário que os profissionais atuantes desde a primeira etapa da educação básica, sejam formados em pedagogia. Mas é realidade,

em muitas instituições, principalmente na primeira infância, o professor que esta em sala não é formado, e pior tem casos que nem adquiriram o ensino da modalidade normal.

Diversos documentos citam a formação desejada que o professor que atua na educação infantil, precisa ter. Um deles é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Mais especificamente o artigo 62 traz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A formação do professor na educação infantil somente foi efetivada na LDB, a partir da promulgação da lei nº 9.394/96. Antes disso, qualquer profissional, preferencialmente mulher e que tivesse filhos, ou soubesse cuidar de crianças poderia atuar em sala de aula. Pois se pensava que a Educação infantil era somente um “deposito de crianças”.

A comissão Nacional da Educação 04/2000 cita a formação necessária para atuar na etapa inicial do ensino básico, estabelecendo que: “todas as instituições de Educação Infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio” (BRASIL, 2000).

Em muitas instituições de ensino isso não ocorreu conforme o CNE (2000) previu. Em variados lugares ainda em seu quadro de funcionários havia professores que tinham somente o ensino fundamental, estando ali só para cuidar. Os gestores tinham em mente que não fazia diferença alguma, até contratavam essas pessoas por ter a possibilidade de pagar um salário inferior, pois não tinha formação e não precisava pagar o piso salarial exigido.

Atualmente, percebemos que a situação esta mudando, a maioria das escolas aderiu à contratação somente de professores com curso superior, sendo uma significativa conquista. A criança necessita ter uma base solida para a sua trajetória, pautada sempre na afetividade e integrando o sujeito em sua totalidade, somente um professor preparado enxergara isto.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 88), a prática docente deve ocorrer “de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências”. Isso quer dizer que, levar em consideração a sua totalidade como sujeito. Construindo uma relação entre emoção e razão, expressão verbal e corporal.

Categorias que devem ser refletidas são o cuidar e educar na Educação Infantil em que estão relacionadas no dia a dia. A primeira trata-se de manter as crianças em condições apropriadas para seu bem estar. Segundo o DCN:

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais (BRASIL, 2009, p. 88-89).

Por conta de muitas reformas políticas que tivemos ao longo dos anos na educação infantil, muitos professores acreditam que o cuidar foi deixado de lado e deve ser levado em consideração somente o educar. Porém, esse pensamento se tornou equivocado, pois muitas crianças ficam o dia todos no centro de educação infantil e por ficarem longe da família necessitam de cuidados, de auxílio.

O segundo aspecto é um avanço que antes não havia na Educação Infantil e hoje ressaltamos é o educar. Segundo ainda o mesmo documento citado anteriormente, o educar é:

De modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p.89).

Como dito na citação acima, o educar/cuidar são “indissociados”, sendo inseparáveis na prática do professor. Vejamos que, o docente deve propiciar aos seus educandos, meios que facilitem a aprendizagem, é importante trazer o contexto daquele sujeito para a sala de aula a fim de construir significados e atender as necessidades.

Cuidar e educar tem sentido de compreender que o tempo/espaço em que a criança vivencia requer seu esforço particular e a mediação dos adultos como meio de oferecer ambientes que incentivem a curiosidade com responsabilidade e consciência.

Por conta das demandas e mudanças é necessário que o professor não pare somente na formação inicial, achando que não é relevante se especializar. Como pode-

se observar, a educação mudou significativamente nesses anos, e os docentes devem estar aptos às mudanças contínuas do dia a dia.

Segundo Oliveira e Rosa (2012, p.8) “A prática crítico-reflexiva do docente exige que ele não se contente com a sua formação inicial, mas que tenha consciência do papel da formação continuada”.

Estas formações que se realizam após a graduação são caminhos que contribui ao docente refletir sobre sua prática, assim tendo um novo olhar perante a sua prática docente. Para Zabala (1998, p.13) “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. E essa competência conduzirá os professores que se aperfeiçoarem e buscarem novos conhecimentos. Esta profissão, como muitas outras necessitam de estudos e leituras.

Porém, muitos alegam justificando que a escola não fornece cursos, ou não repassam datas de locais que terão, assim motivando o empecilho de fazer. Porém, quem deve ir atrás é o docente, e não esperar pelo incentivo da instituição em que trabalha. Oliveira e Rosa confirmam que:

tendo em vista a relevância dessa formação, deve-se cuidar para que ela ocorra mesmo diante de adversidade, tais como a desvalorização do profissional, sobrecarga de trabalho, deficiência de recursos informacionais. Além disso, o próprio docente deve buscar automotivação para realiza-la (OLIVEIRA; ROSA, 2012, p.9).

Um quesito fomentado na citação acima é a “automotivação”, tão importante para os professores atualmente, muitos não têm. Isso advém por diversas questões, a remuneração baixa, muitas crianças em uma turma somente, sem incentivo por parte da coordenação pedagógica, falta de estrutura, materiais, entre outros que percebemos em escolas.

Segundo Herzberg (1959), a motivação é realização de auto-realização, sendo trabalho em si (intrínseco) e não de recompensas externas. Essa teoria foi baseada em pesquisas com pessoas que descreviam o que desejam ter de seu trabalho. Segundo Spector, (2006) motivar é ofertar níveis adequados de fatores para motivação, já que os fatores higiênicos (extrínsecos) não propiciam satisfação.

Sendo assim, na atuação do professor não é diferente. Ter motivação é fundamental para que se possam suprir dificuldades. Em muitas escolas, é visível que os gestores não respondem de forma significativa as práticas do professor, não reconhecendo seu trabalho. Porém, é preciso driblar isto e se dedicar ao que faz, o afeto ajuda nesse processo.

Atualmente os professores devem sempre estar dispostos a refletir sobre sua prática pedagógica, para transforma-la em um meio que possibilite reflexão crítica. Tendo em vista adaptar de acordo com o contexto em que a criança esta inserida. Assim também refinar as metodologias usadas em suas práticas em sala de aula.

## Afetividade no contexto da educação infantil

A afetividade veio à tona na área educacional por volta de 1970. Segundo Almeida e Mahoney (2014) foi Carl Rogers que se aprofundou neste tema. Ele afirma que não deve levar somente em consideração o cognitivo na aprendizagem, a afetividade deve estar incluída neste processo, pois o afetivo é para ele um acesso ao conhecimento. As autoras Almeida e Mahoney remetem a afetividade como:

A capacidade, á disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis, apresentando três momentos marcantes [...] Emoção; sentimento e paixão (ALMEIDA e MAHONEY 2014, p.17).

A emoção é a expressão da criança, mais indicados em bebes, é por meio da emoção que o sujeito mostra suas necessidades daquele momento. Exemplo: quando o bebê chora, através dessa emoção ele mostra que está com fome, dor, etc. É instantâneo, e segundo Almeida e Mahoney (2014) o corpo demonstra também.

Já o sentimento não tem reações instantâneas como a emoção, se expressa, por meio de linguagens e mímicas tendo reações mais pensadas, Almeida (2001, p.52) “diferencia emoção e sentimento da seguinte forma: a emoção é orgânica e sentimento é psicológico.” Já a outra expressão da afetividade é a paixão, sendo caracterizado por exclusividade, ciúmes.

Segundo a revista nova escola (online) a autora Salla (2011) cita que a emoção é a mais visível das outras manifestações, sendo a forma mais expressiva de afetividade. Não há como falar neste aspecto sem levar em consideração a emoção.

A afetividade está presente em muitos estudos, sendo comprovada que ela contribui para a aprendizagem da criança, Piaget conclui (1975, p. 10): “não existe estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem, comportamentos puramente cognitivos”. Nesta perspectiva, a afetividade na educação infantil auxilia para o êxito do processo ensino-aprendizagem, pois a cognição e afetividade são indissociáveis.

Segundo Amorin e Navarro (2012, p.4) a aprendizagem é um “processo contínuo” e a afetividade tem um papel fundamental nesse processo, caso tenha ausência deste aspecto tanto na escola como na família, é considerado prejudicial ao desenvolvimento cognitivo.

Esta afirmação remete aos professores uma reflexão sobre esta abordagem em sala de aula, em falas de colegas profissionais e vivências em estágios é notável que a afetividade não esta completamente presente em muitas escolas.

É importante abordar, que o professor tenha formação continuada, para compreender melhor aspectos que favoreçam na aprendizagem do seu aluno, especificando a afetividade, que segundo muitos autores é facilitador. Alguns pesquisadores

também concordam em dizer da importância da afetividade na cognição da criança. Piaget em seus estudos, afirma alguns pontos importantes da afetividade.

No livro “seis estudos da psicologia 1964” ele retrata 4 campos afetivos: Afetos perceptivos; afetos intuitivos, afetos normativos e afetos ideativos. Falando brevemente sobre as idades que coincidem na educação infantil, a primeira etapa condiz as necessidades do bebe de 0 a 2 anos, em que esta criança mostra através do choro, riso suas emoções.

Na etapa dos afetos intuitivos (2 a 7 anos) consiste em antipatias, afeições e simpatia ligados a socialização das ações. Estes sentimentos nascem da troca de valores entre sujeitos. Piaget confirma dizendo:

Do ponto de vista afetivo segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias, antipatias, respeito, etc) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios (PIAGET, 1964, p. 24),

Piaget (1964, apud CORREA, 2008, p. 39) coloca que a afetividade “constitui a mola das ações das quais resulta a ascensão progressiva do individuo e da sua intelectualidade”. Todo ato de inteligência é acompanhado por sentimentos (interesse, prazer, esforço) e que estes fornecem motivação.

Correa (2008, p. 39) em seus estudos diz: “sem afeto não haveria interesse, sem necessidade, nem motivação, e conseqüentemente perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência, a afetividade é uma condição necessária a constituição da inteligência”.

O autor Henri Wallon (1954, apud ALMEIDA e MAHONEY, 2014, p.2014) da ênfase a relação da afetividade com o cognitivo, trazendo contribuições para este tema. Ele acredita que a relação professor e aluno colaboram para um ensino e aprendizagem de qualidade. Segundo Almeida e Mahoney:

O processo-ensino aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Estes atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então; estão em desenvolvimento, processo que é aberto e permanente (ALMEIDA E MAHONEY, 2004, p.12).

O professor tem a necessidade de enxergar seu aluno em totalidade, pois as dimensões afetivas-cognitivas e motoras funcionam de forma integrada. E o não cumprimento dessas necessidades pode interferir negativamente no ensino e aprendizagem desse sujeito.

Segundo Wallon (1954, p.42, apud AMORIN; NAVARRO, 2012, p. 4) “A afetividade seria a primeira forma de interação, com o meio ambiente”. Isso quer dizer que, as emoções têm papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio dela que a criança mostra seus desejos e suas vontades no meio quem que vive, “sendo a afetividade um dos principais elementos para o desenvolvimento humano”. (AMORIN; NAVARRO, 2012, p. 4).

Em sua obra, Wallon (1979) divide em estágios a dimensão temporal do desenvolvimento. É mostrado do ponto de vista afetivo o desenvolvimento do bebe ao adulto. Assim caracterizando:

- Estágio Impulsivo emocional ( 0 a 1 ano): A criança se expressa por movimentos desordenados (choro, risos)
- Estágio Sensorio Motor e projetivo (1 ano a 3 anos): A criança se volta para o mundo externo e contato com objetos e pessoas.
- Estágio personalismo (3 anos a 6 anos): Se descobre diferente dos outros.
- Estágio Categorical (6 anos a 11 anos): Exploração mental do mundo externo.
- Estágio puberdade e adolescência ( 11 anos em diante): Busca da identidade.
- Idade adulta: Assume as escolhas em decorrência de seus valores.

Henri Wallon foi um dos grandes repressores da afetividade, nos mostrando que sem este aspecto dificilmente ocorreria uma aprendizagem significativa. Podemos perceber que para este autor, a afetividade e cognição são elementos inseparáveis, assim como pensa Piaget.

Outro autor, que referencia a afetividade é Lev Vygotsky (1998, p. 42). Dizendo que este aspecto é importante para o ensino aprendizagem da criança: “é um elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito a motivação, avaliação e relação professor-aluno”.

Ele nos mostra que afeto e intelecto estão enraizados, de forma que a afetividade será determinante para a construção da aprendizagem. Não só neste aspecto que o afetivo contribui, mas também na interação entre colegas, e professor-aluno.

Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky têm pontos de vista diferentes em determinadas temáticas, mas são unânimes em afirmar que a afetividade e cognição tem uma íntima relação, tendo as suas ideias “relacionadas no que dizem respeito ao papel das emoções na formação do caráter e da personalidade” (AMORIN; NAVARRO, 2012, p.3).

Santini (2008, p. 25) cita em seu livro um aspecto muito importante da afetividade, a importância de escutar a criança. Pois, não é só de “beijos e abraços” que a afetividade se firma em sala de aula, é decorrente de várias atitudes, inclusive a escuta:

Escutar uma criança é dar a luz ao Ser que aí nasce, é dar espaço as primeiras ações simbólicas; é dar significado aos primeiros significantes elaborados pela mente humana [...] A excessiva autoridade na educação, tanto familiar como escolar, apontando limites e regras na educação promovera insegurança fundada no medo (SALTINI, 2008, p. 25).

Contudo em muitas instituições de ensino, o professor afirma que é por meio do medo que as crianças terão uma aprendizagem significativa. Muito pelo contrário, as crianças podem sair dessa etapa inicial da educação básica com receios e baixa autoestima.

De nada adianta o professor recepcionar seu aluno com afeição, mas durante as suas aulas não ouvir o educando, não permitir que ele se torne ativo em sua aprendizagem e sujeito crítico. A educação afetiva leva em consideração as respostas das crianças, considerando que essa criança tem vontades e opiniões.

Outro segmento que tem papel importante neste processo é a família, alias é neste núcleo que a criança tem seu primeiro contato com a afetividade. Segundo Amorin e Navarro (2012, p. 5) a família tem função de preparar o emocional da criança, com ênfase nos primeiros anos na escola, pois “o meio familiar em que o sujeito esta inserido é o seu primeiro ambiente de aprendizagem”.

Almeida confirma esta fala, citando que “as relações familiares e o carinho dos pais exercem significativa influencia sobre a evolução dos filhos em que a inteligência não se desenvolve sem a afetividade” (2001, p. 50). Por conta disso é imprescindível a presença dos pais na vida escolar do seu filho, o professor nunca poderá suprir a carência de uma família que não participa.

### **Prática docente, afetividade e educação infantil: um diálogo necessário**

Estudos recentes abordam a relação entre afetividade e cognição, devido ao seu grau de importância em práticas pedagógicas e também por estabelecer um clima de confiança entre o aluno e professor. Portanto, a afetividade se encontra como fio condutor da aprendizagem, influenciando no comportamento, cognitivo e em todos os campos de sua vida. Sem a afetividade, segundo Caetano (2013, p. 15) “é um campo minado, propício a autodestruição”.

Assim, para que o aluno seja um adulto com boa autoestima e segurança emocional é preciso que o professor propicie aos educandos o desenvolvimento da afetividade integralmente, levando em consideração as reações e emoções. A teoria



Walloniana considera a pessoa como um todo, nesse sentido o movimento, espaço físico, emoções e afetividade se encontram juntos.

A criança que recebe afeto se desenvolve de maneira saudável, tanto emocionalmente como fisicamente, mostrando determinação e segurança. O docente desempenha uma grande influência no processo escolar, segundo Caetano (2013, p.16) “é preciso que ele compreenda a origem do desenvolvimento emocional e o comportamento da criança em todas as suas manifestações”.

Sendo assim, o docente tem a responsabilidade de conhecer seu aluno no todo, não somente o que ele mostra ser em sala de aula. Muitos, têm problemas em casa, com seus pais, tendo famílias que não são estruturadas e acabam demonstrando isso de diversas formas em sala de aula: agressivo, carente, entre outros adjetivos que os professores o colocam. Compreendendo isso no aluno, o professor saberá agir de forma consciente a atingir aquele objetivo com esta criança:

Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor (...) O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância na atuação, pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades (SOUZA, 1970, p. 10-11).

Souza nos trouxe algo significativo em sua consideração, quando se traz o amor para a sala de aula, a aprendizagem se torna facilitador. As crianças necessitam ser amadas, respeitadas e ouvidas. Verifica-se que elas necessitam consolidar com o docente uma relação amigável. Os alunos vão a instituição de ensino com a esperança de localizar uma pessoa que as acolham, e dar-lhes a autonomia para atingir sua real personalidade. Além do mais poder sentir que podem contar com o professor.

A escola deve identificar a importância da relação entre docente e criança, entendendo que essa relação gera condições para uma base educacional. Nesse sentido, Bueno diz:

É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. Afeto não é apenas beijinhos, palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é generosidade. Não se educa sem generosidade. A escolha por ser professor deve passar por essa reflexão. Serei capaz de me entregar com afeto a minha profissão? Serei capaz de afetar o outro de forma a transformar a sua vida? Somos marcados por mapas afetivos para sempre (BUENO, 2011, p.1).

Conclui-se que o professor precisa estar preparado para atuar em sala de aula. Compreendendo constantemente sobre sua prática, e questionando a respeito de

como melhorar sua relação com seus alunos, de forma a favorecer o aspecto da afetividade. Os professores são exemplos para as crianças, assim como outros docentes nos influenciaram. Sempre vamos ter lembranças dos docentes que nos marcaram tanto positivamente como negativamente.

Na época atual percebe-se em muitas escolas que o professor não está sabendo como lidar com as emoções das crianças, em que se posicionam com: medo, raiva, alegria. Estudos comprovam que as doenças emocionais provocam muitos efeitos na pessoa, Bueno (2011, p.7) mostra que, “essas pessoas podem desenvolver doenças físicas, além disso psicológico afeta o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, pois este é composto de matéria física e emocional”. Então, a instituição de ensino deve oferecer integralmente o desenvolvimento da afetividade.

Segundo o Parecer CNE/CEB N°7/2010 a educação infantil deve abranger todos os aspectos da criança:

A proposta da Educação Infantil deve considerar o currículo como o conjunto de experiências em que se articulam saberes e socialização do conhecimento em seu dinamismo, dando ênfase a gestão das emoções, entre outros aspectos (MEC, 2010, p. 19).

Este documento cita que as experiências daquele sujeito que está inserido na escola se articula com as emoções e que esse tipo de afetividade é muito evidenciado. Cabendo ao docente direcionar etapas lúdicas para se trabalhar as emoções. Wallon (1975) constata que a emoção se inicia no nascimento e tem um processo contínuo até o final da vida. É por intermédio da emoção que na criança aparece a linguagem verbal.

A pesquisa da autora Silva (2015) traz resultados de entrevistas de professores numa escola da rede pública de ensino. Perguntando-as se são preparadas para lidar com as emoções das crianças. Infelizmente, a pesquisa nos traz algo nada animador, 62,5% não sentem preparados para lidar com as emoções. Além disso, a pesquisa cita que o professor para lidar com as emoções em sua sala necessita de habilidade, preparo físico e emocional para que possa trabalhar melhor.

Outra questão debatida no trabalho de Souza (2015) é se a emoção influencia na aprendizagem. Tanto o sim como o não tiveram empate, 50%. Segundo Wallon (1975, apud ALMEIDA, 2014) as emoções influenciam na aprendizagem e permeiam todo o decorrer da vida humana.

Outro aspecto relevante a ser citado é que o docente não pode segregar cognição de afetividade, pois as duas são interligadas e para que o aluno aprenda necessita desses dois fatores. A característica afetiva traz uma influência sobre o desenvolvimento intelectual. Podendo acelerar ou diminuir o andamento do desenvolvimento.

O afeto não começa somente na interação com a criança, se inicia na preparação do planejamento, nas escolhas do professor de como vai ser a sua prática. Na

sala de aula, sua voz, toque e pequenos gestos demonstram afeto. Não resolve em nada ter muitos recursos, se não há uma relação de afeto entre professor e aluno.

Porém, a afetividade não é justificativa para permissividade, isso quer dizer que, o professor necessita de seriedade em sua profissão, caso isso não ocorra o aluno não tem o devido respeito e o resultado se tornará desastroso. Freire confirma isto dizendo:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha nas minhas relações com os alunos (...). Não posso permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1996, p.159).

Pois dizer um não, também é um ato de afeto positivo. A afetividade não é somente beijos e abraços, é dar voz ao seu aluno mas sem oferecer a ele “total liberdade” para fazer como quiser. Já o outro extremo também não é certo: autoritarismo. Segundo Marchand:

O conteúdo da psicologia afetiva da criança é, frequentemente, resultado da posição sentimental do mestre: o autoritário provocará o termo inibitório no aluno; o que procura se fazer amar provocará na criança reações de complacência; aquele que se mostra maldoso despertará sentimentos e atitudes de oposição que levarão a uma educação contraia a desejada (MARCHAND, 1985, p. 18).

É necessário haver um equilíbrio entre ambos. A afetividade provoca na criança a vontade de alcançar seus objetivos e ter êxito em sua aprendizagem. Quando existe uma relação de trocas, o ensino e aprendizagem se firmam como produtivo. O pouco recebimento ou total ausência do afeto pode infelizmente ocasionar transtornos psicológicos na criança tendo a possibilidade de pertencer a ele pelo resto da vida.

Além de que esta criança poderá não querer mais ir à escola. Sendo assim, o docente necessita ser conhecedor que a afetividade move a sua prática em sala de aula. Pois, conforme foi visto a afetividade é um meio condutor para a inteligência.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa alcançou o objetivo proposto, pois por meio do estudo realizado foi possível identificar que importantes autores destacam a afetividade como um elemento importante para a aprendizagem a criança de ei. Portanto entende-se que a

afetividade deve ser um tema e destaque nas reflexões dos docentes de educação infantil quanto a sua prática junto às crianças.

As pesquisas nesta área datam de longo tempo, a exemplo disso menciona-se Carl Rogers (1977), que foi um dos pioneiros nestes estudos, alegando que é necessário investir nas relações interpessoais. Além disso, ofereceu recursos para observar a questão da afetividade e sua colocação no processo de ensino-aprendizagem.

Para Jean Piaget (1964; 1975) a afetividade na educação infantil favorece para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, pois cognição e afetividade são aspectos indissociáveis. Lev Vygotsky (1998) define que a afetividade é considerada importante em todos os estágios da vida do sujeito. No processo de ensino-aprendizagem este aspecto influencia na motivação, avaliação e relação entre professor-aluno.

Henri Wallon (1954; 1975; 1979) considerado um dos autores mais relevantes sobre esse assunto, aponta em suas obras que a afetividade é a primeira forma de interação, sendo um dos principais aspectos do desenvolvimento humano.

Estes autores abordam em seus estudos a afetividade de diversas formas, com pontos de vistas diferentes, mas são unânimes em confirmar que tem uma significativa importância no ensino aprendizagem do sujeito, principalmente na educação infantil.

Além do que cognição e afetividade são inseparáveis, não existindo comportamentos puramente cognitivos. O professor tem como objetivo contribuir com a formação global, afetiva e lúdica da criança. Para que este trabalho se efetive, é necessário que este professor tenha formação necessária, como dito no capítulo dois, sem uma qualificação o sujeito não tem potencialidades para atuar em sala de aula, assim não compreendendo a importância da afetividade.

Contudo, não basta ter somente uma formação inicial, é imprescindível realizar outros cursos, extensões, pós, entre outros disponíveis em diversos meios: internet, universidades, cursos particulares. Pois é necessário sempre rever e refletir sua prática.

Ressalta-se ainda que a afetividade não é como muitos professores pensam: beijos, carinhos a todo o momento, vai além disso, interfere diretamente na aprendizagem da criança. O afeto pode acarretar pontos positivos que contribuirá para o desenvolvimento da autonomia das crianças, possibilitando ouvidos aos seus questionamentos infantis, favorecendo a construção de um sujeito reflexivo. E pontos negativos que trará consequências desastrosas, como não querer ir à escola, ter baixa autoestima, insegurança, carência e um baixo aprendizado.

Devido às constatações realizadas por meio do estudo bibliográfico, pode-se afirmar que a relação entre o professor e criança é muito importante para a vida escolar desse sujeito. O docente, portanto, tem a missão de construir o ser humano, através da afetividade e do amor. Nesse sentido uma educação que passa pela afetividade contribui para o desenvolvimento integral da criança.

## Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 4.ed. São Paulo: Ed Loyola, 2014.
- AMORIN, Márcia Camila Souza de ; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na Educação Infantil**. Revista Univar. 2012, 7: p.1-7.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** n. 20. Brasília, 2010.
- BUENO, Marcelo Cunha. **As Coisas que o Afeto Ensina**. São Paulo, 01julho 2011. Disponível em: <http://marcelocunhabueno.blogspot.com.br/2011/07/as-coisas-que-oafeto-ensina.html>. Acesso em 22 ago. 2013
- CAETANO, Leandra Aguiar. **A importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo de educação das séries iniciais do ensino fundamental**. 2013. 37 f. Monografia de Especialização. (Educação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARMS, Gilza; LOPES, Carolina; MILAN, Simone. **A afetividade na educação infantil**: um elo indispensável a teoria wallonia. In: EDUCERE XII, Curitiba, 2011. Anais. Curitiba: Educere, 2011, p.8065 a 8077.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERZBERG, Frederick; MAUSNER, Bernard; SNYDERMAN, Barbara Bloch. **The motivation to work**. 2.ed. Ney York: John Willey e Sons Inc., 1959.

LIMA, Conceição. **CiberCultura, CiberLinguagem e CiberEducação**. São Paulo: Seven System, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini - Direção da Coleção Fanny Abromovich. São Paulo: Summus, 1985.

OLIVEIRA, Bianca Claudiano De; ROSA, Flavia Silva Araujo. **Um Novo Olhar Para A Prática Docente**. 2012. Disponível em: <<http://www.cnsd.com.br/artigos/1348-um-novo-olhar-para-a-pratica-docente>>. Acesso em: 21 de agosto, 2017.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Rogers, C. (1977). Teoria e pesquisa. In C. Rogers & M. Kinget, **Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva** (Vol.1., 2a ed., pp. 143-282., M. Bizzoto, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1959).

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade por Henri Wallon**. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon> 20.08. Acesso em: 10 de julho, 2017

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SILVA, Erivânia Guedes. **Afetividade na prática pedagógica e na formação docente**. 2015. Disponível em: <[http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm#capitulo\\_10](http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm#capitulo_10)>. Acesso em: 10.set,2017.

SPECTOR, Paul. **Psicologia nas Organizações**. 2ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979 ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 4.ed. São Paulo: Ed Loyola, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Aritmed, 1998

**(DES)CONSTRUINDO O CONCEITO DE LITERATURA***Denise Dias de Carvalho Sousa**Adailce Celestina de Deus***Notas introdutórias: para começo de conversa!**

Trata-se de um artigo que tem como objetivo principal retomar uma discussão antiga e polêmica (o conceito de literatura), visto que não há consenso a respeito entre os estudiosos da área de Teoria Literária, bem como entender como os professores de Língua Portuguesa (LP) de escolas públicas do município de Jacobina da Educação Básica (EB) conceituam *literatura*, se trabalham com esse eixo em sala de aula e que tipo de literatura priorizam nas atividades pedagógicas.

Dessa forma, não se pretende esgotar o tema, mas contribuir para a sua ampliação. Para tanto, iniciam-se as indagações recuperando o conceito de Aristóteles (2006), para assim adentrar em controvérsias em torno dos termos *literatura clássica*, *literatura canônica* e *literatura de massa* e suas implicações para a compreensão do que seja, de fato, literatura. As ideias de Bonnici (2007), Bloom (1991), Abreu (2006), Sodrê (1978) e as orientações curriculares para o ensino e aprendizagem da EB na área de LP, em especial Literatura, são retomadas no sentido de estabelecer uma relação intertextual e repensar a questão em pauta. A crítica literária, o nome do autor da obra, os livros didáticos e os vestibulares brasileiros exercem uma forte influência no conceito de literatura, assim como a ausência do eixo Literatura nos currículos de LP do Ensino Fundamental II (EFII), do Ensino Médio (EM), da Educação Profissional (EP) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a forma como os docentes definem literatura e a compreendem.

A pesquisa é quali-quantitativa, tendo o questionário e a entrevista semiestruturada como principais instrumentos de coleta de dados, aplicados por alunos do Curso de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, na disciplina *Cânones e Contextos da Literatura Brasileira*, em 2015. O estudo foi realizado em quatro escolas públicas da EB do município de Jacobina, tendo como colaboradores 4 (quatro) professores de Língua Portuguesa.

Literatura: o que é? Ainda há espaço para o seu acesso e difusão?

Muito se tem discutido sobre o conceito de literatura. A discussão é antiga e ainda não se chegou a um consenso a respeito do que seja, de fato, literatura. Assim, elencamos algumas indagações, a fim de repensarmos a questão.



Tudo que se escreve com base na emoção poderia ser definido como literatura? A saber:

As quadrinhas populares:

*Lá no fundo do quintal  
Tem um tacho de melado  
Quem não sabe cantar verso  
É melhor ficar calado;  
X  
Sou pequenininho  
Do tamanho de um botão  
Carrego papai no bolso  
E mamãe no coração;*

As cantigas de roda:

*Capelinha de melão  
É de São João  
É de cravo, é de rosa,  
É de manjeriço  
São João está dormindo  
Não acorda, não  
Acordai, acordai,  
Acordai, João!*

X

*A Barata diz que tem sete saias de filó  
É mentira da barata, ela tem é uma só  
Ah ra ra, iá ro ró, ela tem é uma só!*

Um poema que se produz como desabafo;  
Uma carta de amor que se envia ao amado;  
As histórias de assombração que se contava à noite sob a luz do candeeiro;  
Ou um e-mail com formato de crônica que se envia para um amigo.

Seria possível classificar tudo isso como literatura? Apesar de apresentarem tessituras sonoras, uma linguagem plural, poética e emotiva são textos vistos como expressões populares, não podendo ser comparados a obras, como: Dom Casmurro, de Machado de Assis, Grande Sertões Veredas, de Guimarães Rosa ou a Odisseia e Ilíada, de Homero. Mas, por quê?

Vamos começar o nosso percurso de sindicâncias voltando ao ano 384 a.C., quando Aristóteles, um dos primeiros estudiosos ocidentais a contribuir com a corporificação do conceito de literatura, afirma que literatura é a arte da mimese, isto é, da imitação. Ainda, para esse poeta e filósofo grego, os gêneros que melhor representam essa arte são a epopeia, a poesia e a comédia, que por meio da linguagem, do ritmo e da harmonia, sejam estes utilizados em conjunto ou separadamente, fogem dos discursos rotineiros:

Seguindo a ordem natural, começaremos pelos [gêneros] mais importantes. A epopéia e a poesia trágica e também a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas se enquadram nas artes da imitação. Utilizam a harmonia e o ritmo só a aulética e a citarística, bem como as demais artes análogas em seu modo de expressão, por exemplo, a flauta de Pã. No ritmo, sem o concurso da harmonia, consiste a imitação pela dança; com efeito, é por atitudes rítmicas que o dançarino exprime os caracteres, as paixões, as ações. A epopéia serve-se unicamente da palavra simples e nua dos versos, quer mesclando diferentes metros, quer atendo-se a um só tipo, como o tem feito até o presente (ARISTÓTELES, 2006, p. 23-24).

Ainda para Aristóteles, não se classifica um autor como poeta quando este discorre sobre filosofia ou física, ainda que em versos: "[...] nada de comum existe entre Homero e Empédocles<sup>6</sup>, salvo a presença do verso. Mais acertado é chamar poeta ao primeiro e, ao segundo, fisiólogo, mais do que poeta" (ARISTÓTELES, 2006, p. 23-24). Nesse momento, instala-se o diferencial da natureza literária: sua linguagem conotativa. A literatura seria, então, uma forma especial de dizer as coisas e não teria uma finalidade prática imediata, ficando sua essência dependente da maneira como se lê e não da natureza do que é lido. Em outras palavras, o texto literário dá margens a várias interpretações enquanto os outros tipos de texto operam as questões de maneira objetiva.

Avançando no conceito de Aristóteles, é comum ouvir dizer que literatura é mais do que uma cópia da realidade ou uma forma de conhecimento desta, é a expressão mais plena do ser humano; ou ainda, outros gêneros do discurso, como a fábula, a lenda, o conto, a crônica, o romance, entre outros que utilizam a linguagem de forma especial, compõem o perfil do que se acredita ser literatura.

---

<sup>6</sup> Filósofo que viveu em meados do século V.

Por outro lado, para alguns estudiosos, literatura representa o conjunto de obras clássicas. Na perspectiva dos livros didáticos brasileiros, por exemplo, seria o panorama da atividade literária desde o período colonial até o Modernismo. Ou seja, a evolução da literatura portuguesa e/ou brasileira: o Quinhentismo, o Barroco, o Arcadismo, o Romantismo, o Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo, o Simbolismo, o Pré-Modernismo e o Modernismo. Porém, fechar o conceito de literatura em períodos históricos a partir de determinados autores é desconsiderar experiências e percepções de homens e mulheres comuns, isto é, as manifestações culturais e ideológicas de um povo (SOUSA, 2008).

Assim, a literatura não deve ser pensada de forma evolucionista, estruturalista, com início, meio e fim, visto que esta é um “rizoma”<sup>7</sup>, não podendo, então, ser conceituada. Em outras palavras, literatura é o conjunto de diversas maneiras culturais de narrar e/ou versejar, não existindo amarras, espaço e momento determinados para seu aparecimento.

Ademais, não há uma fórmula exata para se ler literatura, visto que em alguns textos o que menos importa é a linearidade do sentido. *Rayuela (Jogo da Amarelinha)*, do escritor argentino Cortázar, é uma boa armadilha para aqueles leitores que estão acostumados a ler página por página para alcançar a essência da compreensão. Nesse romance, a ordem crescente das páginas não será o guia - mor, pois o entendimento do texto ocorrerá justamente na fuga à regra e no surgimento de um debate intertextual na zona de desconforto.

Narrativas como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, por exemplo, propiciarão ao leitor o encontro com a travessia para a terceira margem, lembrando aqui a transcendência do personagem do conto de Guimarães Rosa, intitulado *A terceira margem do rio*. Assegurar-lhe-á a entrada em “navegações hermenêuticas”, possibilitando-lhe diálogos bibliográficos. Nesse tipo de contextura, a força de validação será mais forte do que a “verdade” do texto.

Ao admitir que não há um centro na literatura, isto é, uma zona de conforto, reconhece-se, também, que seus leitores têm uma história de leitura, assim como a própria leitura. Na perspectiva da História Cultural, a história de leitura não estaria restrita apenas aos leitores escolarizados e/ou prestigiados, mas também acolheria outras vozes oriundas de leitores comuns. E vários autores direcionados a esta abordagem<sup>8</sup> percorrem caminhos diversos para alcançar o campo da leitura como prática cultural plural, entre eles, Carlo Ginzburg<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Termo usado por Deleuze e Guattari (1995) para indicar um sistema aberto.

<sup>8</sup> No Brasil, destacam-se as pesquisas de Abreu (2003,2006).

<sup>9</sup> Historiador italiano que se especializou na análise dos processos da Inquisição nos séculos XVI e XVIII. É conhecido pelo público brasileiro por seus livros *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (1987), *Os andarilhos do bem* (1988) e *Mitos, emblemas, sinais* (1989).

Assim, vale a pena conhecer a história de leitura de Menocchio, personagem principal do livro *O queijo e os vermes*, o qual ressurge de uma pesquisa feita por Ginzburg, em 1962, sobre julgamentos feitos por juizes acerca de uma estranha seita de Friuli e onde uma das acusações destinava-se a um réu que afirmava que o mundo tinha sua formação na putrefação<sup>10</sup>.

Menocchio nascera em 1532, em Montereale, exercia a profissão de moleiro, era autodidata e alfabetizado – características raras na época -, e gozava de bastante respeito na comunidade, motivo que talvez tenha adiado sua denúncia à Igreja. Mas o que de fato o moleiro leu para influenciar suas ideias e opiniões tão adversas ao pensamento cristão da época? Mais de uma vez, Menocchio cita nos processos interrogatórios a Bíblia, *Il Fioretto della Bibbia*, uma crônica que traz um número considerável de evangelhos, *Il Lucidario della Madonna*, que pode ser apontado como o *Rosario della gloriosa Vergine Maria*, entre outros.

No entanto, segundo Ribeiro (2006, p.194), no posfácio do livro: "O importante não é o que Menocchio leu [...] – é como leu, é o que fez de suas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa diante do conhecimento". Na verdade, o que se percebe nos discursos de Menocchio é que estes são profícuos e consistentes e que houve uma filtragem da página escrita, mas fundamentada nas raízes do universo oral.

Ginzburg nos dá uma aula acerca da produção de uma História da Cultura ao estender o tema *leitura* como prática cultural a partir da história de vida de Menocchio. Como afirma Darnton (1992, p. 201): "Ginzburg certamente demonstrou a possibilidade de se estudar a leitura como uma atividade entre as pessoas comuns há quatro séculos", evidenciando que toda leitura possui uma história a qual podemos recuperá-la a qualquer momento. Ademais, esse autor evidencia que a classe popular, também, é capaz de formular raciocínios de difícil compreensão sobre temas considerados, até então, como alvo de estudo somente dos letrados e que a recepção de obras entendidas como restritas à cultura elitizada é oriunda tanto da cultura letrada, como das camadas desconhecidas ao nível de documentação oficial.

Literatura, nesse viés, será um processo "constelatório"<sup>11</sup> que permitirá exercícios de estilo e leitura que se entrelaçam. Além disso, não há uma certeza em relação ao prestígio ou desprestígio de uma obra ou gênero literário, visto que numa dada época uma determinada obra e/ou gênero podem ser considerados "maior" ou "menor". As obras de Shakespeare e de Jane Austen, por exemplo, ao serem publicadas nos séculos XVII e XIX, respectivamente, não foram reconhecidas como "maio-

---

<sup>10</sup> Dos aproximadamente dois mil processos de julgamento da Inquisição ocorridos em Friuli, na Itália, o que se tornou mais notório para o mundo no séc. XX foi o julgamento de Menocchio, reproduzido e interpretado por Ginzburg.

<sup>11</sup> A metáfora da constelação foi usada por Walter Benjamin com o intuito de criticar o estado de totalidade do poder organizado.

res”. No início de sua carreira, Shakespeare teve dificuldade de firmar suas obras como uma literatura “maior”. Hoje, é considerado pela crítica literária como o melhor escritor inglês da dramaturgia mundial.

E apesar de alguns críticos literários classificarem as produções de Jane Austen como literatura de “mulherzinha”, sua escrita é recheada de ironia e crítica social. Retratou não só o universo feminino do século XIX, através do tema *casamento*, como também o universo masculino, ao inserir protagonistas como Mr. Darcy, personagem que revela não só as qualidades masculinas, mas, principalmente, as fragilidades do ser homem.

Ainda assim, o nome do autor exerce uma forte influência ao se tentar conceituar literatura. Márcia Abreu, em seu livro *Cultura letrada* (2006), apresenta as melhores obras e autores de ficção eleitos ao final do século XX. A Folha de São Paulo, por exemplo, apresentou os melhores romances mundiais e brasileiros, entre eles, *Ulisses*, de James Joyce, *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Esses e outros dezesseis romances escolhidos foram escritos por autores consagrados pela crítica literária, cujas obras são consideradas fundamentais para a cultura moderna.

Levando em consideração essa premissa, surgem algumas indagações: por que não entrou na lista nenhuma obra escrita por mulheres, como os romances *Perto do coração selvagem* e *A cidade sitiada*, de Clarice Lispector, ou *Ilha da fantasia* e *Anel de noivado*, de Margaret Pargeter<sup>12</sup>? Ou, ainda, os romances de aventuras *O Jardim da Meia-Noite*, de Philippa Pearce<sup>13</sup>, e *O caso da estranha fotografia*, de Stella Carr<sup>14</sup>?

Além de escrever para adultos, Clarice Lispector escreveu também para o público infantil e juvenil. Inclusive, vale a pena conhecer *O mistério do coelho pensante* e outros contos, clássicas histórias infantis dessa autora, e as crônicas para jovens, como: *De escrita e vida* e *De amor e amizade*.

Margaret Pargeter, ao escrever enredos românticos, retomou os contos de fada *Cinderela*, *A Bela Adormecida* e *Branca de Neve*, no quesito “... casaram-se e foram felizes para sempre”. E embora os críticos literários não vejam com bons olhos esse tipo de literatura, a verdade é que, desde a década de 1970, quando substituíram as coleções da Biblioteca das Moças, as séries *Sabrina*, *Julia* e *Bianca* vêm mantendo um público leitor cativo. Na atualidade, podemos citar, na mesma linha de enredo, *O*

---

12 Escritora inglesa que escreveu, entre 1975 e 1986, mais de cinquenta romances sentimentais, das conhecidas séries *Sabrina*, *Julia* e *Bianca*.

13 Escritora inglesa de literatura infantil e juvenil.

14 Escritora brasileira de literatura juvenil, em especial de romances policiais e de suspense.

diário de Bridget Jones, de Helen Fielding, considerado marco inicial do gênero *Chick lit*<sup>15</sup>, na Inglaterra.

Philippa Pearce e Stella Carr, ao se dedicarem ao universo das crianças e dos jovens, escreveram romances recheados de aventura e fantasia em torno de personagens infantis e juvenis. Os romances de aventura da escritora inglesa agregam mitologia e magia em torno de personagens adolescentes em crise e atraem não só o público infantojuvenil, mas também o adulto. Já os romances da autora brasileira baseiam-se em fatos do cotidiano do jovem brasileiro e em reportagens da contemporaneidade. Nos dias de hoje, *Harry Potter*, de J. K. Rowling, assume em suas narrativas o caráter de mistério e fantasia, aspectos que vêm atraindo crianças e jovens de todo o mundo para a leitura desse estilo. Menos a crítica literária, é claro.

Mas não é de hoje que os best-sellers são vistos com má vontade pelos críticos. Isso ocorre desde o seu nascimento como folhetim, em 1836, na França, com *A Solteirona*, de Balzac, e no Brasil, com *A Moreninha*, do romântico Joaquim Manuel Macedo. Embora essas narrativas não tenham agradado à crítica literária da época, despertaram bastante interesse em leitores cultos e semicultos. Aliás, registre-se o Romantismo como o “pai” da literatura popular e dos atuais *best-sellers*, como a série *Crepúsculo*, entre outros.

É perceptível, todavia, que a literatura escrita por mulheres, a literatura cor-de-rosa<sup>16</sup>, e a literatura infantil e juvenil, em especial os romances de aventuras e suspense, estão à margem do padrão estético exigido pela crítica literária.

Sodré (1978), em seu livro *Teoria da literatura de massa*, separa a literatura em duas: “a culta” e “a de massa”. A culta é a respaldada pela crítica literária e pelas instituições escolares, entendida como “literatura maior”; e a de massa é a apoiada pela procura e pela oferta do mercado, compreendida como “subliteratura”. Esse autor nomeia alguns “subgêneros”, como os romances de ficção científica, policial, sentimental, de suspense e de aventuras.

E a literatura escrita por mulheres e a infantil onde ficam nessa história? A literatura escrita por mulheres ainda luta por um espaço de reconhecimento, haja vista que os livros didáticos de LP destinados aos estudantes brasileiros do EM, ao abordarem sobre literatura brasileira, trazem apenas alguns poucos nomes femininos, tais como Cecília Meireles, Raquel de Queiroz e Clarice Lispector. Em relação à literatura estrangeira, há uma exclusão total de romancistas, poetisas, contistas, entre outras do

---

<sup>15</sup> *Chick lit* é um gênero de ficção feminina, caracterizado por romances que apresentam os conflitos da mulher contemporânea, numa narrativa leve, divertida e recheada de glamour. Geralmente, as heroínas têm entre 15 e 30 e poucos anos e vivem cenas, como: o primeiro amor, amizade, moda, *hobbies*, como colecionar filmes e escrever na agenda ou no diário. Se for mais velha, como Bridget Jones (*O diário de Bridget Jones*), entram na trama relacionamentos frustrados, a luta contra a balança, estabelecimento da carreira, conta bancária no vermelho, traição, guerra dos sexos e a espera pelo príncipe encantado.

<sup>16</sup> Como são intitulados os romances de conteúdo sentimentalistas. Ver em SOUSA (2014).

gênero literário<sup>17</sup>. E a literatura infantil, como defendem alguns estudiosos, Nelly Novaes Coelho (2000), por exemplo, seria a própria literatura. Isto é, assim como qualquer criação literária, a literatura infantil decorre do processo interativo entre produtores e interlocutores, sendo um fenômeno vital à sobrevivência humana. Destarte, antes de tudo, deve ser lida, sentida e vivenciada pelas suas características literárias: enredo, personagens, ambiente, tempo, espaço, linguagem plurissignificativa e possibilidade de preenchimento de lacunas pelo leitor. Rejeita-se, desse modo, o entendimento de literatura infantil como um gênero menor, diferenciando-a apenas de outras manifestações literárias pelo público-alvo: a criança.

Mesmo reconhecendo a diferença estilística entre a literatura erudita, como Dom Casmurro, e as outras literaturas, em que a primeira apresenta uma complexidade estrutural, psicológica e linguística na narrativa, e a segunda enredos com menor densidade psicológica de seus personagens, estes parecem configurar um leitor implícito adolescente, uma vez que há uma identificação dos jovens com personagens apaixonados e/ou apoiados num universo de desafios e perigos. Isso indica que a perspectiva a partir da qual se procura definir e delimitar o conceito de literatura vai depender sempre do parâmetro de quem opina. Sendo assim, as listas dos melhores textos e/ou autores são apresentadas com base em concepções específicas, não podendo ser consideradas, dessa forma, ícones dos melhores textos, livros, obras ou autores a serem lidos.

O nome do autor sempre gerou uma discussão polêmica desde que os textos passaram a ser assinados e os autores a se estabelecerem como profissionais. Até o século XVIII, a ideia de autoria literária contrapõe-se ao discurso iluminista que condena a propriedade do pensamento. Mas com a Carta sobre a livraria, na qual Denis Diderot defende o privilégio do livreiro, instala-se a criação do proprietário do texto: o autor (CHARTIER, 2001). Assim, no séc. XVII, o poeta francês Charles Perrault, escritor que deu feição ao gênero literário conto de fadas, ao realizar adaptações literárias inspirado nas histórias contadas por suas amas de leite, escondia sua autoria, atribuindo-a a seu filho Pierre.

Mas, será que Perrault omitia a autoria dos seus textos por ser comum na época não se evidenciar o nome do autor ou por que textos tradicionais como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A Bela Adormecida, O Gato de Botas, Barba Azul, entre outros do mesmo gênero, apresentavam uma essência mais infantil? Além de escritor, Perrault era funcionário público e ajudou a supervisionar a construção do palácio de Luís XV em Versalhes e do Louvre, em Paris (PHILIP, 1998), o que talvez o tenha obrigado a não assinar seus textos infantis.

---

<sup>17</sup> Afirmação pautada na experiência de 23 anos como professora de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental e médio.

Em Cultura Letrada, Abreu (2006) chama atenção ainda ao valor do nome do autor em detrimento do juízo da estética literária e apresenta como exemplo de rejeição à obra, por conta do desconhecimento da autoria, a análise por seis editoras brasileiras da obra pouco conhecida Casa Velha, de Machado de Assis. Essa análise foi solicitada pela Folha de São Paulo, em 1999, a qual omitiu título do livro e nome do verdadeiro autor. Das seis editoras, apenas três responderam:

- a) Companhia das Letras: “o parecer de nossa comissão de leitura não foi favorável à sua publicação pela editora”;
- b) Objetiva: “infelizmente, não poderemos publicá-lo”;
- c) Rocco: “informamos que infelizmente sua publicação não foi recomendada, embora possua evidentes qualidades”. (ABREU, 2006, p. 46-47).

A literariedade dos textos de Machado é inquestionável, seja por especialistas na área, seja por leitores comuns. No entanto, como se explica a rejeição de sua obra pelas editoras? Ora, se Casa Velha foi lida e avaliada, no mínimo por profissionais especializados, o problema, como afirma Abreu, não está no texto e sim na falta de conhecimento acerca de quem escreveu esse texto. O que representa, nas palavras de Blanchot (2005), a degradação da arte. Isto é, ao glorificar o criador em detrimento da obra, estamos colaborando para o desaparecimento da literatura.

### **Por um lado, o entendimento do conceito de literatura, por outro, o ensino de literatura pelos professores de língua portuguesa na sala de aula**

Ao pensamento de Aristóteles, o qual salienta a originalidade da arte literária a partir da imitação do que efetivamente existe via gêneros delimitados, a evolução dos séculos revela-nos outras conceituações, fazendo-nos acreditar que a imagem que temos do lugar que o livro ocupa no interior da cultura erudita e a imagem que temos do livro e de seu autor influenciam de maneira perversa na (des) construção do conceito de literatura. Desse modo, não fechando a discussão, mas dando continuidade a esta, com base no relato dos principais resultados coletados durante o processo de desenvolvimento do componente curricular Cânones e Contextos da Literatura Brasileira, na UNEB, Campus IV, Jacobina – BA, em 2015, sob a responsabilidade de uma das autoras deste artigo.

O componente curricular Cânones e Contextos da Literatura Brasileira faz parte do quadro de disciplinas do Curso de Letras Vernáculas, do Departamento de Ciências Humanas (DCHIV), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Apresenta como ementa o estudo de obras e autores cuja permanência se sustenta na reiteração de leituras e revisões críticas ao longo do tempo, tendo em vista o contexto socio-



cultural. Com base nessa ementa, propôs-se aos estudantes universitários, na unidade I, uma discussão teórica sobre os conceitos de cânone, gosto literário e valor estético; uma retrospectiva histórica sobre o cânone da literatura brasileira e a análise de estéticas literárias de alguns escritores brasileiros, considerados representantes da literatura canônica. Na unidade II, propôs-se uma pesquisa de campo nas escolas públicas de Jacobina, com base nos seguintes tópicos: o lugar do cânone literário na sala de aula; o cânone e o ensino da literatura frente ao surgimento de novas tendências literárias e os prognósticos e propostas de ação a respeito do futuro do campo literário na sala de aula.

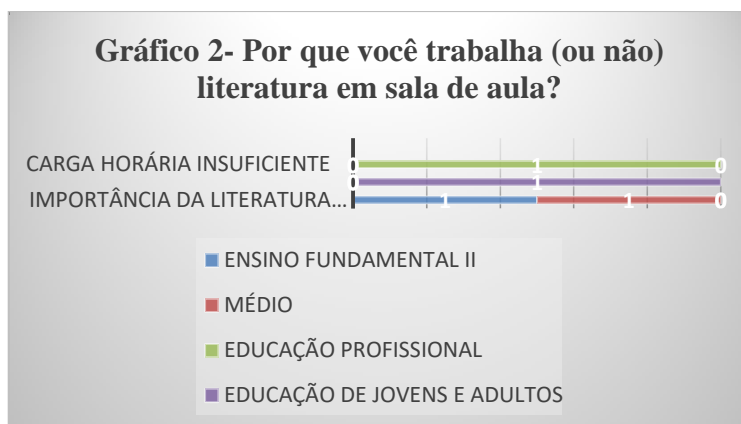
Os discentes formaram quatro grupos de cinco, a fim de aplicação de um questionário com quatro professores de LP no último ano dos ensinos da EB: EFII, EM, EP e EJA. A fim de ampliar as respostas dos professores no questionário, realizamos uma entrevista semiestruturada. Optou-se pela abordagem quali-quantitativa por esta permitir um cruzamento de dados maior. Além disso, o valor da pesquisa cresce juntamente com a validação das informações.

A questão norteadora da investigação foi: Qual o lugar do cânone literário na sala de aula? No questionário, foram priorizadas três questões: 1- Você trabalha literatura em sala de aula? Por quê? 2- Como você define literatura? 3- Cite o nome de dois autores literários que não podem deixar de fazer parte da leitura de seus alunos. Em termos de resultados, detectamos convergências e divergências entre as respostas dos professores de LP, com base na modalidade de ensino que lecionavam.

Para a primeira questão, tivemos as seguintes respostas, conforme Gráficos 1 e 2:



Fonte: As autoras, 2019.

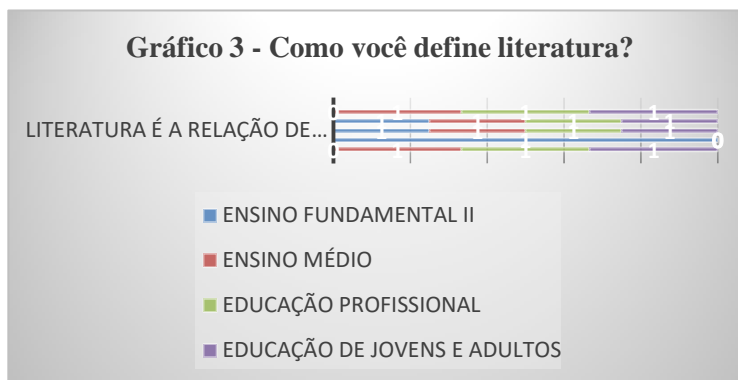


Fonte: As autoras, 2019.

Os professores de LP do EFII e EM responderam que trabalham com a literatura em sala de aula por perceberem sua importância para o aprendizado dos alunos como um todo. O professor de LP da EP afirma que trabalha pouco com a literatura porque a carga horária de LP é apenas de duas aulas. Assim, dá mais prioridade à interpretação de texto, aos aspectos gramaticais e à produção textual. Informa também que não consta na ementa dos cursos da EP o eixo Literatura, mas leva um ou outro texto literário para a sala de aula. O professor de LP da EJA relata que praticamente não trabalha com a literatura porque no programa do curso não consta esse eixo; assim, prioriza mais a leitura e a escrita em suas aulas.

As respostas dos professores de LP se aproximam da realidade do currículo subsidiado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, a qual disponibiliza orientações curriculares para a EB. Mesmo esse currículo encontrando-se em processo de reformulações, por conta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BASE, 2018), as ementas de LP do EFII, EM, EP e EJA continuam desconsiderando o eixo Literatura, a qual é aludida no eixo Letramento, quando se sugere um trabalho pedagógico voltado para a caracterização de textos literários quanto ao seu conteúdo temático e sua composição textual (BAHIA, 2015; BAHIA, 2010; BAHIA, 2009; BAHIA, 2013).

O Gráfico 3 apresenta a definição de literatura pelos professores de LP. Foi solicitado que escolhessem as três definições que mais se aproximassem com a concepção que possuíam sobre o termo literatura.



Fonte: As autoras, 2019.

Constata-se que todos os professores colaboradores definem literatura como catarse, sendo esta também a relação de interação entre autor, texto e leitor. O único que define literatura como entretenimento é o professor do EFII; os outros três professores a definem como sinônimo de escolas literárias e cânone.

Ao definir literatura como catarse, os depoentes retomam a primeira referência a essa palavra, utilizada por Aristóteles na *Arte Poética*, ao tratar sobre os efeitos da tragédia: purificação do espírito através da purgação das paixões. Enfatizamos que esse conceito é, geralmente, estudado nas aulas de Teoria da Literatura, nos cursos de Letras. É preciso, no entanto, refletir que alguns textos literários podem não favorecer a catarse a um leitor, ou seja, apenas proporcionar o prazer de sentir a sonoridade de seus versos, por exemplo.

Definir literatura como a relação de interação entre autor, texto e leitor corresponde compreender a literatura como uma obra aberta, ou seja, um diálogo entre o autor e o leitor, via texto. Acreditando nessa perspectiva, é possível afirmar que, se os professores de LP oportunizassem aos alunos mais acesso à literatura em sala de aula, de maneira coparticipativa, o texto literário não seria considerado um produto acabado, fechado em si mesmo, mas uma oportunidade de apreensão e processamento reflexivo pelo leitor.

Considerar literatura apenas os textos canônicos é não levar em conta as preferências, o gosto literário, a cultura. Como diz Abreu (2006), não existe *Grande Literatura*, como insistem em destacar alguns críticos, nem literatura marginalizada; cada grupo social e cultural tem um conceito de literatura a partir de critérios estabelecidos por eles. Entretanto, percebemos que há nas definições dos professores de LP uma forte influência dos componentes curriculares voltados para o ensino de literatura que fizeram parte de sua formação acadêmica, visto que as ementas dos componentes

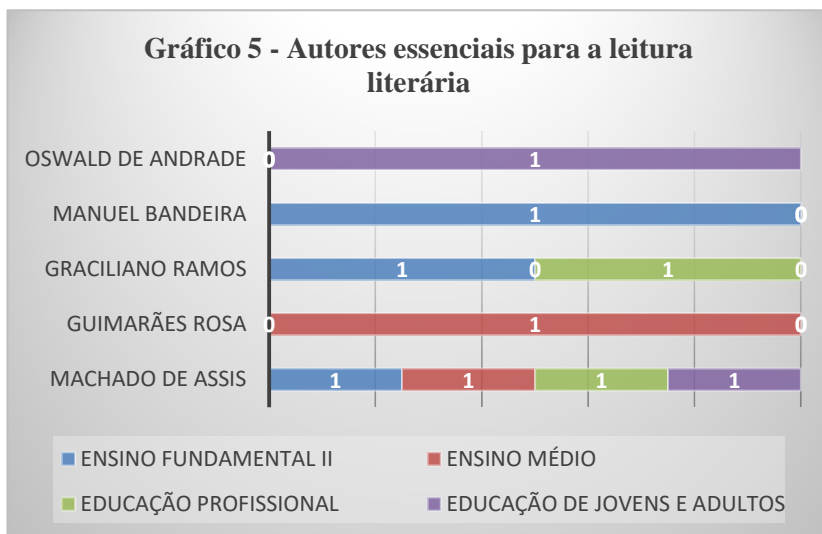
desses eixos priorizam o estudo da literatura erudita, conforme comprova o ementário do Curso de Letras Vernáculas da UNEB – Campus IV (BAHIA, 2011).

Os textos chamados de canônicos podem viver lado a lado com aqueles que não têm tanto prestígio. Concordando com Mindlin (1999, p. 104):

Não existem regras rígidas que possam ser estabelecidas e, menos ainda, obedecidas, indicando o que deve e o que não deve ser lido. É uma questão de gosto e de interesse pessoal: o mundo da leitura deve ser um mundo de liberdade intelectual. Eu não tenho a menor hesitação em pegar um livro de Agatha Christie depois de ter lido uma peça de Shakespeare. O contraste existe, mas não é pecado, nem sequer pecado venial.

Ao definir literatura como o estudo das escolas literárias, definição proveniente da crítica literária, os professores de LP demonstram entender o ensino de literatura como uma arte estática – o que não é verdade – visto que é possível que um texto com características românticas seja escrito na contemporaneidade. Na verdade, o ensino de literatura nas escolas brasileiras incide num trabalho pedagógico que prioriza a cronologia histórica, a qual atende meramente a uma questão didática em detrimento da estética.

No Gráfico 5, apresentamos os nomes dos autores que os professores de LP consideram essenciais para a leitura literária dos jovens estudantes.



Fonte: As autoras, 2019.

Todos os autores citados como essenciais à leitura literária compõem o quadro de autores considerados canônicos da literatura brasileira. Chama a atenção que Machado de Assis faz parte da resposta de todos os depoentes, sendo Guimarães Rosa o segundo mais citado – respostas que coadunam com o pensamento da crítica literária quanto aos autores das “maiores obras literárias” de nossa literatura, isto é, Machado de Assis e Guimarães Rosa.

Ao serem questionados por tais escolhas, as respostas foram bastante similares: “por serem autores que apresentam em seus textos a depuração da língua portuguesa”; “por apresentarem narrativas literárias complexas e problematizadoras; “por apresentarem textos com elevada literariedade”.

Percebemos a ausência de nomes femininos, de autores e autoras da literatura infantil e juvenil, de escritores de *best-seller*, da literatura popular, marginal, africana, negra, indígena. Na verdade, querer definir literatura é optar por escolhas, e, ao revelarmos essas escolhas, acabamos por selecionar alguns textos e autores como sendo os melhores. Assim, a “literariedade” inerente aos textos acaba por não definir um texto como literário (ou não), e sim determinados fatores que ultrapassam os aspectos internos desse texto, conforme enfatizado anteriormente, ou seja, indicação de um livro por um especialista em literatura ou por um intelectual, bem como os créditos dados ao autor.

Daí, comungar com a ideia que Ítalo Calvino traz sobre obras clássicas, consequentemente, sobre literatura:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; [...] que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual (CALVINO, 2007, p.10).

Esse mesmo pensamento é perceptível nas palavras do escritor argentino Luis Borges (1972, p. 206): “Clássico é um livro que as gerações dos homens, urgidos por razões diversas, lêem com prévio fervor e com uma misteriosa lealdade”. Acreditando no olhar desses dois autores e fazendo outros acréscimos, literatura então seriam todos os textos os quais fomos apresentados um dia e passamos a desejá-los e a amá-los, tornando-os inesquecíveis em nossa vida, seja por conta de uma bela história, seja pelo caráter ou pelas ações de uma determinada personagem ou, ainda, pela inteligente e envolvente escolha das palavras que tocam o fundo da alma, independente se estas foram escritas por Proust, Machado de Assis, Paulo Coelho ou por um autor desconhecido.

Mediante os dados coletados, podemos chegar à seguinte consideração: o conceito de literatura é uma experiência particular, resultado do confronto entre o

texto e as histórias de vida do leitor. Embora resulte de um procedimento individual, a literatura está condicionada aos processos sociais e ideológicos. Em outras palavras, a leitura literária é mais do que um ato individualizado; é uma prática social, porque oportuniza interações e trocas simbólicas e sociais. Assim, faz-se necessário romper com o conceito de literatura que parte apenas do reconhecimento de uma literatura, ou seja, a literatura erudita. É preciso reconhecer a importância das outras literaturas na formação dos leitores em suas diversas fases de vida, isto é, a literatura de massa, a literatura popular, a literatura infantil e juvenil, a literatura cor-de-rosa...enfim, as literaturas!

### **(Quase) fechando a conversa...**

Há diferentes maneiras de se compreender o termo *literatura*, cujos modelos e modos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades e as histórias de leitura de cada pessoa. Percebe-se que este esforço parte de uma percepção de literatura como prática cultural e social, o que lhe obriga a opor-se às classificações rígidas e simplistas que restringem a realidade literária a duas categorias: “grande literatura” e “literatura menor”. Durante seu processo de construção, é possível identificar a pluralidade de terminologias, por serem construções sociais, ideológicas, sendo assim, passíveis de discussão.

As respostas dos professores de LP quanto ao conceito e ao tratamento da literatura em sala de aula refletem as suas histórias de leitura literária, efetivadas em casa, na infância, na adolescência, na escola, com os familiares, os amigos, os professores, as quais se entrelaçam e se unem à formação acadêmica de cada um e a sua atuação profissional - o que compromete, com certeza, o entendimento do que seja literatura e como abordá-la na formação de outros leitores.

Logo, não há como definir o conceito de literatura, o qual é construído e reconstruído ao longo do processo de vida do ser humano; nem tampouco, reverter as memórias e as lembranças que constam no repertório que cada pessoa carrega ao longo da vida. Dessa forma, propomos o oposto da história do pensamento humano (construção de verdades): o espraiamento da literatura (ruptura, mutação, multiplicidade).

### **Referências**

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: FAPESP, 2003.

ARISTÓTELES. A arte poética. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Ementário**: componentes da Base Nacional Comum (BNC). Superintendência de Educação Profissional – Supprof: Salvador, 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio área: linguagens**. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Política de EJA da rede estadual**, 2009. Disponível em <[www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf)> Acesso em: 11 mar. 2019.

BAHIA. Universidade do Estado, Campus IV. **Projeto de reconhecimento do curso de letras com habilitação em língua portuguesa e literaturas – licenciatura**. Jacobina, 2011.

BASE Nacional Curricular Comum, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 2019.

BLANCHOT, Maurice. O desaparecimento da literatura. *In*: BLANCHOT, Maurice. O livro por vir. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGES, Jorge Luis. Ficções. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DARNTON, Robert. História da leitura. *In*: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Vol. 1.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Teoria da literatura de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. 2008. 166f. Do caixote à prateleira: um olhar investigativo sobre as mulheres – leitoras do curso de letras. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. 2014. 198f. **O saber e o sabor da literatura cor-de-rosa**: a leitura dos romances das séries Sabrina, Julia e Bianca. - Tese (Doutorado em Teorias da Literatura) – Faculdade de Letras, PUCRS em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), Porto Alegre, 2014.





## UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ADOLESCENTES E JOVENS ENVOLVENDO COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Danielle Scheffelmeier Mei*

### Introdução

O objetivo deste capítulo é descrever a abordagem de temáticas relacionadas ao meio ambiente na Oficina de Comunicação da Fundação Weiss Scarpa, no município de Pinhais, Paraná<sup>18</sup>. A temática foi selecionada para nortear as atividades da disciplina de Relações Humanas, que incluem Dança, Comunicação (Jornal Impresso e Audiovisual), Teatro, Artes, Educação Física e Música. A carga horária das chamadas oficinas é integrante do curso Técnico em Administração, realizado pela Fundação em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Especificamente na Oficina de Comunicação, a intenção dos docentes é transmitir aos estudantes conhecimentos relacionados à prática jornalística e a melhoria da comunicação oral e escrita, desenvolvendo habilidades relacionadas com a produção de texto, relações interpessoais e realização de seminários.

Cerca de 280 discentes são atendidos nessa modalidade da aprendizagem, e devem frequentar, em paralelo, a educação regular. O curso é oferecido para adolescentes e jovens com idade entre 14 a 22 anos de idade, de Pinhais, Curitiba e municípios da região metropolitana. Desde o início de suas atividades, a instituição já formou mais de 15 mil alunos desde. “A Fundação Weiss-Scarpa foi criada no dia 07 de junho de 1988 pelo Comendador Umberto Scarpa e sua esposa Adelaide Weiss Scarpa que não tiveram filhos e designaram todos os seus bens para a fundação”. (MEI *et al.*, 2010, p. 165)

A Fundação Weiss-Scarpa, que completou 30 anos de atuação em 2018, é uma organização não governamental (ONG) estabelecida no município de Pinhais que tem como objetivo promover a emancipação social de segmentos vulneráveis da comunidade. A missão é “viabilizar o acesso à cidadania por meio da educação profissional<sup>19</sup>”, atendendo a adolescentes em condições socioeconômicas vulneráveis. “O objetivo principal é oferecer cursos à população, com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho”<sup>20</sup>.

---

18 Uma prévia deste trabalho foi apresentada no 10º Encontro de Pesquisa em Comunicação (ENPECOM), UFPR, 2018.

19 CEP Scarpa. Disponível em: <http://www.cepscarpa.org.br/missao.php>, acesso em 25/05/2016.

20 CEP Scarpa. Disponível em: <http://www.cepscarpa.org.br/historico.php>, acesso em 25/05/2016.

Atualmente, o curso está dividido em quatro módulos, de seis meses cada. Os alunos são encaminhados para entrevistas de emprego pela própria instituição. Quando são admitidos nas empresas, são registrados na modalidade “jovem aprendiz” e recebem o salário mínimo regional (MEI, PIRES, MACHADO, 2016, p. 52).

Ao implantar a disciplina de Relações Humanas, a intenção foi oferecer aos estudantes conhecimentos para além do saber técnico, incentivando o desenvolvimento de outras habilidades como a leitura crítica dos meios de comunicação de massa, o desenvolvimento cultural e a autonomia para reflexão sobre a sua realidade social.

Sabemos que para expressar-se, o ser humano utiliza-se de várias linguagens, entre elas as artísticas como a música, as artes literárias, as artes cênicas (teatro, dança, pantomina), as artes visuais (desenho, pintura, escultura, arquitetura, fotografia) e as artes audiovisuais (vídeo, cinema). (PROSSER, 2012, p. 31)

No âmbito da Oficina de Comunicação, os estudantes desenvolvem matérias para jornal impresso, material audiovisual e fotografias para a exposição, propiciando também a criatividade e a liberdade de criação.

A educação através da arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI, FERRAB, 2001, p. 19)

Tendo em vista que os adolescentes e jovens têm uma rotina de trabalho, curso e educação escolar, a disciplina de Relações Humanas é uma oportunidade para que eles se dediquem à outras atividades voltadas à criação. Paulo Freire considera que: “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir - reconstruir, construir para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1997, p. 77).

As diversas atividades propostas objetivam ainda um aprendizado crítico, baseado no “diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. À análise crítica, de seus “achados”. A uma certa rebeldia. No sentido mais humano da expressão” (FREIRE, 2007, p. 98). Após a apresentação da organização do curso e das oficinas, o artigo se dedicará à descrição das atividades feitas na Oficina de Comunicação em relação às temáticas ambientais, definindo primeiramente conceitos como comunicação e jornalismo ambiental.

## Comunicação e jornalismo ambiental

O objetivo deste trecho é refletir sobre algumas diferenças entre o jornalismo e a comunicação ambiental, tendo em vista a gama de opções de fontes que a internet oferece, permitindo que haja leituras em domínio variados. Os estudantes utilizaram a internet e outros meios como base para suas pesquisas ao realizar os seminários. Além disso, também produziram conteúdos inéditos e próprio. O autor Wilson Bueno (2007) define a comunicação ambiental como ações, planos, estratégias e campanhas que visam a promoção da causa ambiental. Ele inclui nessa categoria panfletos e folders de campanhas, bem como livros e propagandas de televisão.

Por outro lado, o campo do jornalismo ambiental abrange apenas o material produzido pela mídia sobre o tema, sendo que este conteúdo é desenvolvido apenas por jornalistas e comunicadores. A comunicação ambiental, por sua vez, pode ser uma atividade realizada por diversos profissionais, como biólogos, ambientalistas e, inclusive, jornalistas. A comunicação não tem compromisso com a atualidade das informações, ao contrário do jornalismo que, pelas próprias características do campo e das rotinas de trabalho, necessita de informações mais atualizadas e periódicas.

O autor Robert Cox (2009) demonstra que a comunicação ambiental abrange toda a comunicação produzida por organizações ambientais e as campanhas realizadas em nível internacional o que, segundo ele, também favorece uma construção social sobre o meio ambiente, pois envolve mais atores e tem mais capilaridade. Com estas práticas, os temas que envolvem o meio ambiente se tornam acessíveis a um maior número de pessoas, dando visibilidade aos assuntos.

O meio ambiente se torna um tema mais recorrente nos jornais a partir da década de 1970, quando surgem as primeiras editorias especializadas no tema (MEI, 201721). Além disso, os anos 70 se destacam pela realização da Conferência de Estocolmo em 1972, trazendo esses assuntos ambientais para os holofotes. Com a chegada do homem à Lua, em 1969, se começou a perceber que o equilíbrio ambiental do Planeta Terra é frágil e que os recursos são finitos, mudando também o enfoque das notícias e do modo como as notícias foram produzidas.

O jornalismo e a comunicação ambiental apresentam temas como a poluição, as mudanças climáticas, a proteção de flora e fauna, as condições dos solos e das águas, além da produção excessiva de lixo e o consumo consciente. No entanto, é importante salientar que o jornalista ou comunicador que se dedica à atuação com estes temas não deve ignorar que a sociedade, o ser humano e a natureza estão interligadas, devendo manter sempre uma visão sistêmica quando abordar esta temática.

---

21Comunicação e jornalismo ambiental. Disponível em: <http://jornalri.com.br/artigos/comunicacao-e-jornalismo-ambiental>. 23 de jun de 2017.

É preciso destacar que essas questões relativas ao meio ambiente começam a ser abordadas de maneira mais frequente após os anos de 1960 e com a realização de grandes conferências internacionais, que dão mais visibilidade a esses assuntos. A primeira delas é a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, que estabeleceu uma visão global da emergência ambiental. Com o passar dos anos, outros grandes debates foram acontecendo, como resultados de anos de discussões entre organismos internacionais, organizações não governamentais e governos, abrindo as portas para um importante documento, a Agenda 21, concebida na ECO 92 (MEI, 2013). O encontro contou com 179 representantes de Estado que assumiram o compromisso de incorporar a questão do meio ambiente em suas políticas públicas nacionais. Além disso, ficou estabelecido o objetivo de arrecadar fundos para solucionar problemas como proteção à saúde, agricultura sustentável, eficiência energética e outras questões.

A sociedade civil organizada teve papel importante nessa Conferência, pois, pela primeira vez, lhe foi concedido o poder de opinar sobre as decisões de seus líderes, porém, sem o direito a voto. A Agenda 21 tem como diretriz principal a mobilização dos atores sociais, como movimentos ambientalistas e organizações não governamentais, para que seja possível a implementação de políticas ambientais voltadas às diferentes regiões, como cidades e estados, a partir de um documento que iria dar um norte nessas decisões; e estabelece enfaticamente a necessidade da construção de canais permanentes de comunicação e informação com a sociedade sobre as questões socioambientais. Os mais recentes encontros de cooperação internacional envolvendo questões climáticas foram a 21ª Conferência das Partes (COP-21) da Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) e a 11ª Reunião das Partes no Protocolo de Quioto (MOP-11). Realizados de 30 de novembro a 11 de dezembro de 2015 em Paris, trouxeram para a pauta novamente temáticas ambientais que envolvem tanto governos, a sociedade civil e as organizações não-governamentais.

Questões relativas ao meio ambiente devem ser observadas a partir de um panorama internacional, visto a dimensão dos danos causados pelo ser humano, desrespeitando as fronteiras dos países. Por esse motivo, o tema é de suma importância no contexto das relações internacionais, pois a colaboração dos povos, países e governos poderia combater novos danos ao meio ambiente, o que garantirá a sobrevivência da espécie humana e os recursos ambientais necessários para as gerações futuras. Ao longo do século 20, após muitos anos de observações e estudos, foram realizados grandes congressos e conferências tendo como tema central a questão do meio ambiente, em nível global.

No entanto, a partir da observação destas conferências ao longo dos anos, é possível detectar a falta de comprometimento efetivo com a questão ambiental. Especialmente por parte dos dirigentes dos países, que não buscam políticas públicas efetivas que promovam, em seu território, uma mobilização social e o envolvimento da sociedade em busca da sustentabilidade ambiental e garantia da manutenção dos

recursos naturais. Tendo em vista que é necessário o real envolvimento das nações, é perceptível que os protocolos de tratados internacionais referentes ao clima ainda não são efetivados ou transformados em ações para a proteção da natureza. Após essa apresentação, a próxima parte se dedicará à vinculação das temáticas de meio ambiente e educação no contexto das oficinas.

### **A temática ambiental na Oficina de Comunicação**

Na Oficina de Jornal Impresso, os estudantes aprendem a produzir conteúdo jornalístico, bem como desenvolver habilidades para entrevistar, trabalhando na preparação de pautas, questões e seleção dos entrevistados. A rotina de sala de aula envolveu, inicialmente, seminários relacionados a temas selecionados e debatidos com os estudantes. Foram escolhidos assuntos que estavam na mídia naquele período, como a MP do Trilhão, que apoiava a isenção fiscal para empresas estrangeiras que explorem o petróleo no Brasil; as relações entre os desastres acontecidos em Mariana e Barcarena, no Pará; além de assuntos como a ISO 14.001, que busca iniciativas de gestão ambiental para empresas.

Depois desta rodada inicial de seminários e debates, os estudantes foram separados em grupos para iniciarem a elaboração de pautas com temas relacionados ao meio ambiente. Eles tiveram cerca de um mês para desenvolver o material, com orientação da professora. Ao final do semestre, as produções são selecionadas para publicação no jornal impresso semestral “O Aprendiz da Notícia”, com tiragem de 500 exemplares. Dentre as notícias selecionadas para o jornal, é possível destacar uma reportagem feita sobre a realidade das enchentes costumeiras em Pinhais, os serviços de arborização pública realizados pela prefeitura municipal, uma notícia demonstrando a importância da disciplina de Educação Ambiental, que integra o currículo de todos os estudantes, e uma matéria destacando atitudes cotidianas que podem ser adotadas para reduzir os impactos ambientais.

O material circula dentro da instituição, empresas parceiras e é lançado na *Vernissage*, evento que reúne apresentações dos trabalhos realizados pelos estudantes de todas as Oficinas, sempre ao final do semestre. Esse é um momento de manifestação dessa cultura jovem, e a autora Nilda Stecanela (2010) destaca que eles “fabricam sua própria vida, reinventando seus modos de ser jovem, a partir de sua situação juvenil e aprendendo em suas trajetórias não escolares a partir de suas experiências cotidianas” (STECANELA, 2010, p. 31).

#### *Exposição de fotos*

Outra atividade realizada na Oficina de Comunicação foi a exposição de fotografias denominada “Comunicação ambiental em ângulos: as belezas naturais e o impacto do ser humano”, que teve como objetivo utilizar a fotografia como ferramenta para a educação ambiental, considerando que pode sensibilizar e instigar a reflexão

sobre questões que envolvem meio ambiente, reciclagem e interferência humana no meio. A exposição visa contribuir para a preservação da natureza. Os estudantes produziram imagens destacando a poluição dos rios, das ruas. Mas também mostramos as árvores, a vegetação bem cuidada e belas flores (figura 1).

É importante salientar que, para a confecção desse material, os estudantes não dispuseram de equipamentos profissionais, utilizando apenas as câmeras de seus celulares. Para que o trabalho final tivesse a melhor qualidade possível, foram feitos momentos de preparação antes da exposição. Uma das atividades realizadas com os estudantes foi a pesquisa sobre a vida e obra de um fotógrafo de destaque. A apresentação foi por meio de um monólogo teatral, ou seja, os estudantes falaram para a turma como se eles fossem aquele profissional. Com isso, a atividade se tornou mais interessante e despertou mais a curiosidade, pois eles tiveram que criar esse personagem, se imaginar naquela realidade sociocultural e no período histórico que o fotógrafo ganhou notoriedade ou desenvolveu sua atividade.

Outro momento interessante para o desenvolvimento desse material se deu quando as equipes pesquisaram maneiras criativas de produzir fotos do celular utilizando objetos que estivesse facilmente à disposição, como espelhos, peneiras, anéis, enfim. Além de pesquisar e produzir algumas fotos a partir disso, eles também demonstraram ao grande grupo as fotografias e de que maneira as fotografias foram feitas. Essa atividade facilitou a troca de experiências entre as equipes e o diálogo em sala de aula.

A partir dos conhecimentos adquiridos, os estudantes tiveram duas semanas para a produção e seleção de uma fotografia para a exposição, que deveria estar em alta resolução para impressão. Após a revelação das fotos, as equipes auxiliaram na produção dos painéis para a exposição, que foram elaborados com materiais recicláveis. A exposição foi inaugurada na *Vernissage* e permaneceu na instituição por três semanas aberta ao público.



(FIGURA 01: EXPOSIÇÃO DE FOTOS).

### *Audiovisual*

Na Oficina de Comunicação – Rádio e Vídeo, ministrada pelo professor Tiago Machado, uma das atividades propostas é a produção de materiais audiovisuais, vídeo, roteiro e pauta de reportagem. Assim como na outra oficina, os estudantes podem também escolher suas equipes e os temas que desejam abordar, sugerindo e debatendo os temas no grande grupo e com o professor. A atividade tem uma sequência que envolve a definição da pauta, entrevista, confecção do texto e gravação do material levantado. Geralmente, as pautas costumam abordar temas que proporcionam a reflexão e o olhar crítico relacionado a problemas sociais e ambientais, tendo em vista a proposta coletiva das oficinas.

O trabalho foi desenvolvido, segundo o professor, a partir da análise crítica do documentário “O lixo extraordinário”, que mostra o trabalho do artista plástico Vik Muniz com pessoas que trabalham no aterro localizado em Jardim Gramacho, em Duque de Caxias (RJ):

A partir disso começamos a debater e discutir sobre os principais problemas ambientais. Depois coloquei os problemas sugeridos pelo alunos no quadro e cada turma escolheu um, por consenso. É importante dizer que eu tive a preocupação para os temas não se repetirem. Desafio forma, uma turma falou sobre o lixo, a outra sobre a escassez da água, outra sobre a Amazônia e a última sobre o uso da bike como transporte. (MACHADO, 2018)

Ao envolver a temática do meio ambiente, é possível destacar que os estudantes fizeram uma vídeo reportagem entrevistando coletores de materiais recicláveis



de Curitiba e região, que contaram um pouco de sua realidade de vida e trabalho. Com isso, eles tiveram que ir à campo, contatar os entrevistados e fazer a produção do material.

### **Comunicação e educação ambiental**

Ao desenvolver atividades nas oficinas que abordem temáticas relacionadas ao meio ambiente, há uma oportunidade para o debate e para a promoção da educação ambiental. O objetivo também é fazer com que os estudantes não apenas conheçam temáticas como a degradação ambiental e a sustentabilidade, mas que se vejam como agentes de uma possível mudança da realidade, e que busquem a sua atuação cidadã no mundo. É cabível adotar, portanto, a questão da consciência crítica, de Paulo Freire, que demanda um processo educativo que efetivamente leve a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Não basta, portanto, que seja um processo de mero “adestramento” ou de transmissão de informações, ao contrário, é preciso pensar na formação para a emancipação do indivíduo.

Gosto muito dessa troca de informações e conhecimento, e saber respeitar as opiniões dos meus colegas sobre um determinado assunto e poder compartilhar temas diferentes, informações que não vemos todos os dias e perceber que estamos perdendo algo que é tão importante, o meio ambiente, é bom sabermos para que possamos mudar algo. (L.P., 2C22)

Como se percebe a partir do depoimento do estudante, é importante trazer para a sala de aula esses debates, e garantir os subsídios necessários para a construção de uma cidadania responsável, na qual os educandos se vejam como parte integrante da sociedade. Sendo assim, é preciso pensar na formação de pessoas mais abertas ao diálogo e que estejam preparadas para tomar decisões transformadoras na realidade social, cultural e econômica na qual se inserem. A partir dos seminários e dos debates das pautas, os estudantes puderam expor suas opiniões, dialogando com a temática e também com os colegas: “A aula de comunicação me ajudou muito desde o começo do curso. Aprendi muitas coisas que ainda não tinha visto, gostei das aulas práticas como tirar fotos e trabalhar em grupos” (L.P., 2C).

Por fim, para estabelecer uma educação ambiental de qualidade, é preciso que haja a reflexão sobre o papel do cidadão que está em um determinado local, mas que também pensa em nível global. O cidadão aqui é compreendido como sujeito capaz de interferir na sua realidade, e não ser apenas espectador dos acontecimentos.

---

22 Os nomes dos estudantes foram suprimidos para garantir o sigilo da identidade.

A educação ambiental precisa incitar a curiosidade, o pensamento crítico, a multiplicação de ações ambientais e a cobrança pela efetivação de políticas públicas eficientes.

Nesse sentido, na Oficina de Comunicação, a seleção dos temas visou não apenas uma abordagem da responsabilidade individual, mas uma reflexão sobre os impactos que grandes grupos de interesse econômico causam no meio ambiente, como os debates que abordaram os desastres de Mariana e no Pará. Além disso, as matérias produzidas fogem de temáticas mais corriqueiras, como a reciclagem, fazendo com que os alunos realmente buscassem novidades.

É importante destacar o trabalho de produção de conteúdo, que se apresentou de ótima qualidade. Os estudantes exercitaram premissas da rotina de produção jornalística, buscando fontes oficiais, como a Prefeitura Municipal de Pinhais, além de especialistas, como o professor da disciplina de Educação Ambiental.

### **Considerações finais**

Após a apresentação das atividades realizadas com adolescentes na Oficina de Comunicação envolvendo a temática do meio ambiente, é possível destacar que, por meio de atividades mais práticas, com a realização de imagens, apresentação de trabalhos orais e depois a confecção de uma matéria sobre meio ambiente, os estudantes conseguiram absorver conhecimentos e entrar em contato com assuntos que são importantes para a sua formação integral. Ao desenvolver a comunicação ambiental, eles puderam dialogar com assuntos relacionados a desastres, projetos de lei que prejudicam a conservação e preservação dos recursos ambientais, debates relacionados às águas e ações que são realizadas nas empresas e que visam a redução dos danos.

Na Oficina de Comunicação, eles conseguem desenvolver habilidades que são importantes também no contexto do mundo do trabalho, como a habilidade de trabalho em equipe, a formulação de pautas consistentes e a busca por entrevistados, a produção de textos e desenvolvimento do senso crítico. Além disso, há o desenvolvimento da comunicação oral, especialmente na oficina audiovisual.

A partir do que foi apresentado, é possível perceber como estudantes conseguem desenvolver a comunicação ambiental a partir de leituras, debates e o contato com as notícias nos meios de comunicação. O espaço escolar poder ser interessante para o desenvolvimento de atividades voltadas também à conscientização ambiental, possibilitando que esses estudantes conheçam mais a fundo alguns assuntos e que percebam a importância da temática ambiental para o seu cotidiano.

### **Referências**

BUENO, Wilson. Jornalismo ambiental: explorando além do conceito. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba, n.15, p.33-44, 2007.

CEP SCARPA. Centro de Educação Profissional Comendador Umberto Scarpa. Disponível em: <http://www.cepscarpa.org.br/estrutura.php>. Acesso em 25/05/2016.

CEP SCARPA. Centro de Educação Profissional Comendador Umberto Scarpa. Disponível em: <http://www.cepscarpa.org.br/missao.php>. Acesso em 25/05/2016.

COX, Robert J. Environmental communication and the public sphere (Comunicação ambiental e a esfera pública). Thousands Oaks, California: Sage Publications, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007, 30ª ed.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONTE, Paty. Projetos pedagógicos dinâmicos: a paixão de educar e o desafio de inovar. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

FUSARI, Maris F. de Rezende. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEI, Danielle Scheffelmeier. Comunicação e jornalismo ambiental. Jornal de Relações Internacionais. Disponível em: <http://jornalri.com.br/artigos/comunicacao-e-jornalismo-ambiental>. 23 de jun de 2017.

MEI, Danielle Scheffelmeier. Comunicação e mobilização social: o caso do Fórum Permanente da Agenda 21 no Paraná / Danielle Scheffelmeier Mei. – Curitiba, 2013. 307 f.

MEI, Danielle Scheffelmeier. PIRES, José. MACHADO, Tiago. Experiência docente de jornalistas na disciplina de Relações Humanas do CEP Scarpa. Revista Cadernos da Escola de Comunicação da Unibrasil- vol 1, n. 14, jan-dez 2016, p. 50-64. ISSN: 1679-3366.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de artes**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

STECANELA, Nilda. Jovens e cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul, RS: EducS, 2010.

## CORPOREIDADE, RESILIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Rebeca de Freitas Ivanicska  
Daniela Fantoni de Lima Alexandrin  
Cíntia Lúcia de Lim*

### **Introdução**

Com as mudanças culturais e sociais que ocorrem no Brasil, nos encontramos em um movimento de cobrança e exigência o tempo todo, o qual, às vezes, traz consequências para o nosso corpo e mente.

Ao pesquisarmos sobre esse assunto em artigos, livros e teses foi possível observar que a maioria das pessoas não conhecem a importância de desenvolver o corpo e a mente de forma integrada e conjunta, despertando a necessidade de aprendermos um pouco mais sobre esse tema.

Se, atualmente, o mundo exige e cobra tanto, o docente deve acompanhar essas mudanças, no entanto, existem elementos que facilitam essas transformações em qualquer época ou momento, que é o caso da corporeidade, por ser a linguagem do nosso corpo e a resiliência, por auxiliar no desenvolvimento de atitudes que nos ajudam a enfrentar situações adversas e inesperadas (NÓBREGA, 2005).

Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi investigar as contribuições da corporeidade e da resiliência para a formação docente.

Para tanto, esse trabalho foi dividido em três partes principais. Na primeira parte foram estudados a corporeidade e a sua manifestação no campo educacional.

Nesse mesmo entendimento, a segunda parte tratou sobre o conceito da resiliência, os fatores que potencializam seu processo, e como trabalhar no contexto escolar.

Por fim, na terceira parte foi apresentada a corporeidade e a resiliência como aspectos fundamentais para a construção e formação docente, estabelecendo suas possíveis relações.

Dessa forma, é possível dizer que a corporeidade e a resiliência surgem para auxiliar e contribuir na formação docente, o educador precisa (re)pensar a sua prática se não estiver envolvido com esses elementos para que possa alcançar resultados positivos, sendo esse o entendimento, de autores como pereira (2007, 2008 e 2011), white (2008 e 2010), cardoso (2014) e roque (2011).

Vale ressaltar que o trabalho não pretende esgotar o assunto, muito menos, tentar achar métodos prontos, mas sim, mostrar que esses dois elementos são capazes de serem mecanismos transformadores na Educação e na formação do docente.

**Corporeidade: tecendo sentidos**

O professor ao iniciar sua vida docente, encontra diversos caminhos de aprendizado, inúmeras possibilidades e enormes desafios, apesar de ter se preparado durante seus anos de faculdade e ter um conhecimento teórico abrangente sobre a educação, no entanto, muitos se esquecem de uma parte vital nesse processo, o corpo.

Apesar de haver tantos significados, o corpo não é considerado na sua totalidade, ele é todo fragmentado, e ao entrar no campo de Educação, que é a base desse trabalho, o desafio é maior ainda, pois tem que se exceder toda a memória herdada pelo corpo e demonstrar que ele é um mecanismo fundamental em nossa vida (NÓBREGA, 2005).

Segundo Paulo Freire (2006, p.92):

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente.

Em outras palavras, Paulo Freire (2006) mostra a necessidade de se trabalhar o corpo em um processo dinâmico e contínuo, buscando a questão do corpo nas atividades pedagógicas.

No entanto, como o professor pretende resgatar essa questão no seu ensino, se a maioria não compreende a funcionalidade do seu corpo, muito menos a importância de sua vivência?

Nóbrega (2005, p.610) alerta: “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Ainda existem casos de professores que trabalham e valorizam o corpo e seus movimentos, todavia, ainda o utilizam como um elemento acessório no processo educativo, necessitando de um novo ressignificado (FIORENTIN et al, 2004).

No entendimento de Proscêncio (2010, p.149),

[...] para explorar todo o conteúdo de corpo e movimento é necessário que a professora esteja preparada para isso. Tendo conhecimento e vivência nessa área, para que possa compreender os corpos e os movimentos das crianças e possa entender que o movimento é uma forma pela qual o homem se relaciona com o mundo.

É bastante interessante observar que atualmente existe uma discussão acerca deste assunto, não é fácil definir o corpo e suas complexidades, contudo, é necessário e enriquecedor.

Se o corpo tem tanto pra oferecer, sendo um mecanismo maravilhoso na formação pessoal e na profissional, faz sentido, ele ter sua própria linguagem para exprimir suas emoções, percepções, sentimentos, ações e ideias, ou seja, sua expressão de comunicação é a corporeidade.

De acordo com Proscêncio (2010, p.150),

[...] nessas interações nos constituímos como pessoa, no que diz respeito à formação de caráter, cidadania e a como se portar no mundo, pois somos seres complexos e inacabados, e como resultado de nossa cultura trazemos conosco as condições social e histórica. Enquanto habitantes desse planeta, nos relacionamos e interagimos corporalmente com o outro.

Dessa forma, a corporeidade tem como intuito efetuar a descrição dos significados de um experimento relacionado diretamente com o corpo e também com o corpo dos outros (FREIRE, 2012).

Atualmente, o indivíduo procura no seu corpo uma verdade sobre si mesmo, que a sociedade não lhe consegue proporcionar. O contexto social e histórico instável e em constante mudança, associado ao enfraquecimento dos principais meios de construção da identidade, como a família, a religião, a política, o trabalho, parece levar os indivíduos a apropriarem-se cada vez mais do corpo como meio de expressão do eu (BARBOSA et al, 2011, p.31).

Ao discorrer sobre corporeidade, um dos pontos é provocar a reflexão a fim de descobrir, experimentar ou sentir a nossa presença no universo e o modo que as ligações se estabelecem individualmente e coletivamente, sendo essencial para nossa interminável construção como seres humanos (NÓBREGA, 2005).

Outro fator é a indispensabilidade em compreender a atuação na sociedade e, basicamente, como a conceituação de corporeidade influencia na mediação em sala de aula (FREIRE, 2012).

Bertuol (2005, p.225) sintetiza bem isso ao dizer que:

Concomitantemente, o corpo comporta um aspecto físico e um vivido imediato pela consciência, que se fundem descobrindo-o como algo objetivo que dá suporte à vida, ao mesmo tempo que é subjetivo e projeta situações a serem experienciadas. São duas dimensões inter-relacionadas, cuja comunicação mobiliza atitudes, sentimentos, pensa-

mentos e posturas, que se desdobram e se influenciam no mundo, definindo este ou aquele sujeito, tal como é e pode ser percebido.

Diante dessa situação, pode-se observar que são vastos os benefícios e as contribuições, entre elas, o respeito às diferenças permitindo um convívio saudável em sociedade, proporcionando autonomia e favorecendo a capacidade de questionar que são aspectos importantes no ambiente escolar e no meio social, conforme as ideias de Nóbrega (2005).

Logo, a corporeidade, “[...] integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio ‘eu’, com outras pessoas e com o mundo a nossa volta” (FIORENTIN et al, 2004, p. 336).

Ainda completando este pensamento, Freire (1991, p.245), explica que:

[...] o corpo é nossa realidade terrena, em que se prova pela motricidade. Se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade. Pois, nada significariam, sequer seriam fora da totalidade que os integra. Esses corpos em movimento, corpos vivos, ativos e comunicativos são seres humanos em construção, em constante processo de aprendizagem.

Entretanto, esse processo exige abordar desafios inerentes aos profissionais da Educação, tendo em vista, que a maneira que eles lidam com o próprio corpo também influenciará positivamente ou negativamente os seus alunos.

Freire (2012, p.152) esclarece que:

A educação torna-se uma força transformadora no projeto de humanização e emancipação do homem, focalizando como ponto central a corporeidade. A prática educativa enquanto processo de aprendizagem é um campo amplo de possibilidades de resgatar no ser humano a sensibilidade, a criatividade, o encontro consigo mesmo e com os outros. Desse modo, reconhece-se o ser humano como ser ativo e participante na construção da sua corporeidade, na busca dos anseios de transformação e libertação.

Portanto, partindo do pressuposto que o educador é a principal referência no cotidiano escolar é preciso construir ao redor do corpo um ponto de vista mais social, interativo e cooperador.

Assim,

[...] a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade (JOÃO & BRITO, 2004, p. 266).

No cenário atual, o espaço que a corporeidade ocupa em nossa vida é que vai influenciar nas transformações culturais, políticas, tecnológicas e científicas e na construção das nossas relações (JOÃO e BRITO, 2004).

Desse modo, para uma intervenção pedagógica mais eficiente, precisamos aprender primeiro tudo isso antes de ser, efetivamente, um docente. “O corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem vibrações, ressonâncias e cavam caminhos” (LE BRETON, 2003, p. 11).

Para tanto, conforme adverte Nóbrega (2005) precisamos romper com o sistema tradicional da Educação, que limita o espaço na sala de aula, que se importa apenas com a dualidade corpo-mente, e começar a trabalhar o corpo de forma transversal em todos os conteúdos de modo efetivo.

Nóbrega (2005, p.610) ressalta que:

o corpo não é mero instrumento de práticas educativas, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo e [...] a gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas.

A autora ainda expõe que isso só será possível quando o professor se libertar de suas amarras corporais, criando uma conscientização da linguagem corporal, incluindo a possibilidade de se apoderar de seu corpo, pela expressão, autonomia e autoconehecimento.

Campos (2007, p.13) reafirma:

[...] que este empoderamento pela linguagem corporal e a resignificação do corpo no processo de ensino-aprendizagem não deve acontecer somente para o aluno com relação ao seu corpo, mas, também para o professor. Ele deve ser, sobretudo, profundamente transformador para o professor.

Por essa razão, o profissional docente, se defronta a exercer diversos papéis que lhe exigem equilíbrio, controle e habilidade, mas que também o colocam sob pressão e desgaste, diante dessas situações existe a necessidade de sermos resilientes (TARDIF et AL, 2007).

Em virtudes desses acontecimentos e situações, a próxima parte, portanto, pretende conceituar a resiliência e explicar a sua essencialidade em relação ao professor.



## **Resiliência: algumas considerações**

A cada dia ouvimos mais e mais sobre o termo resiliência, no entanto, será que sabemos o seu real significado, que entendemos a profundidade dessa palavra? Por este motivo, aqui, iremos explorar o seu conceito e sua dimensão no desenvolvimento humano.

O conceito advém das áreas de Física e Engenharia, o cientista inglês Thomas Young, em 1807, conduziu pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade, ou seja, ele buscava estabelecer uma relação entre a tensão e seus efeitos, o impacto causado pelas forças (BRANDÃO et al, 2011). Goldstein (2012, p.328) acrescenta que:

Em latim, *resilio* significa retornar a um estado anterior. Na Física, o termo descreve a capacidade de um corpo físico de voltar ao normal, após ter sofrido pressão sobre si. Trata-se de uma energia de deformação máxima que um corpo é capaz de armazenar, sem sofrer deformações permanentes; em outras palavras, diz respeito à capacidade de um corpo absorver energia sem sofrer transformação. Cabe observar que a transposição da ideia de resiliência do mundo das coisas físicas para o mundo humano requer mediações e cuidados, bem como algumas indagações. Por exemplo: será possível ao ser humano “voltar a ser o que era”, após sofrer uma grande pressão? E, se isso for possível, ou seja, se o ser humano não se transformar verdadeiramente frente a uma adversidade, será isso saudável?

É necessário entender que por ser um termo relativamente novo, ainda existem muitas discussões e estudos, principalmente no campo de Humanas. Por essa razão, é imprescindível analisar todo o conjunto da situação, fato ou transtorno que a pessoa enfrenta para desenvolver de maneira mais eficaz o processo da resiliência.

Alguns autores, como Tavares (2001) não concordam com a comparação de resiliência na Física e na Psicologia, pois são áreas diversas e por isso devem ser analisadas sob óticas diferentes.

Desse modo, não aceitam a inferência entre as áreas, conceituando a resiliência a partir do seu primeiro contato com a Psicologia.

Rosa (2009, p.12) adverte que “o conceito no campo da Psicologia conforme Yunes e Szymanski (2001) nasceu e se desenvolveu com Michel Rutter na Inglaterra e Emmy Werner nos Estados Unidos, chegando depois à França, Alemanha e Espanha.”

A resiliência ao ser incorporada na área de Humanas pela psicologia, desperta a necessidade de procurar entender esse tema, de acordo com Yunes (2003, p.49-50):

Em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente. Vem sendo pesquisado há cerca de trinta anos. Sua definição não é clara, tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia, e nem poderia sê-lo, haja vista a complexidade e multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos.

Barrim (2011, p. 3) atenta que:

As primeiras pesquisas sobre resiliência, no campo da psicologia, foram desenvolvidas nos Estados Unidos, sendo a maioria delas realizada com crianças ou adolescentes, a fim de investigar as mudanças que ocorrem nas diferentes fases da vida, com crianças em estado de pobreza, baixa escolaridade dos pais e histórico de criminalidade na família.

No campo da Psicologia, o termo compreende como a pessoa lida, recupera ou enfrenta uma situação e continua a seguir sua vida, como ela supera certos traumas ou adversidades, questões essas que iremos abordar de maneira mais aprofundada adiante.

O que precisamos saber é que: “os precursores do termo resiliência na Psicologia são os termos invencibilidade ou invulnerabilidade, ainda bastante referidos na literatura”, explica Yunes (2003, p. 77).

Pesce (2004, p. 136) complementando a explicação acima, sugere:

Por vulnerabilidade entende-se a predisposição individual para desenvolver variadas formas de psicopatologias ou comportamentos não eficazes, ou susceptibilidade para um resultado negativo no desenvolvimento. No outro lado, está a resiliência, como a predisposição individual para resistir às consequências negativas do risco e desenvolver-se adequadamente.

No Brasil, a palavra resiliência é pouco conhecida, principalmente quando se relaciona às ciências sociais e humanas. Seu uso no país restringe-se a um pequeno grupo de pesquisadores dos meios acadêmicos. As pesquisas iniciaram-se nos anos de 1996 com estudos sobre crianças e adolescentes expostos às situações de vulnerabilidade psicológica e social; moradores de rua; famílias de baixa renda; uso de drogas e saúde (SOUZA e CERVENY, 2006, p.122-123).

O interesse da maioria dos pesquisadores, entre eles, Yunes et al (2001), é tentar compreender as habilidades do ser humano, tanto no campo profissional como no pessoal após sofrer algum dano ou transtorno que a afete de grande maneira.

Destaca-se que “o paradigma da resiliência não é uma técnica nem uma solução mágica. É um saber interdisciplinar no qual convergem diferentes áreas e

setores: ciências humanas, ciências da saúde, e administração entre outras” (LARROSA, 2005, p. 03).

De acordo com Assis et al ( 2006 p.57), “implica em tentar transformar os momentos de traumas e situações complexas, em novas perspectivas”.

Larrosa (2005, p. 11), sintetiza,

[...] que é, em parte, inato, mas também se adquire ao longo do tempo, pois a resiliência, como diz Cyrulik7 (1999), “se tece” durante todo o ciclo vital. Pode ir crescendo, ajudada pelas situações e condições externas, isto é, por um entorno que a favoreça. As atitudes resilientes podem ser promovidas, com o apoio de pessoas ou instituições (família, igreja, escola, centro de saúde, organizações ou associações sociais ou políticas etc.), que se preocupam em motivar a ativação das capacidades de superação das dificuldades.

Vale salientar, que a resiliência não precisa ser vista necessariamente como um fator positivo diante de uma adversidade, é preciso analisar o conjunto, pois são diversos os domínios de adaptação, e às vezes, pode se desenvolver competências para lidar com certa situação e não exatamente ter uma adaptação positiva (GOLDSTEIN, 2012, p. 329).

Desse modo, fica claro que:

As produções científicas que versam sobre resiliência podem ser ora voltadas para pesquisas sobre o constructo, ora voltadas para as práticas do mesmo. Partindo de uma definição em comum (resiliência como a capacidade do indivíduo de recuperar-se de / fazer frente à / lidar positivamente com a adversidade), os conceitos operacionais que versam sobre a resiliência são, quando presentes, distintos. A fim de facilitar a explanação e exposição das acepções encontradas, adotaremos o modelo de organização descrito por Deslandes e Junqueira que, em sua revisão a respeito do tema, dividem as definições encontradas em três pólos temáticos principais. São eles: Resiliência enquanto um processo de adaptação X superação, Resiliência enquanto um fator inato X fator adquirido, Resiliência como algo circunstancial X característica permanente (TABOADA et al, 2006, p. 105).

Larrosa (2011, p. 04) revela que “as capacidades resilientes dos seres humanos e dos grupos, por mais promovidas e desenvolvidas que estejam, não são ilimitadas”, ou seja, “todo ser humano tem um limite pessoal para lidar com a adversidade.”

É fundamental, investigar a perspectiva sobre o assunto no século XXI, pois, a cada dia fica mais nítido, que é preciso trabalhar e potencializar a resiliência diante dos acontecimentos diários, a nova dinâmica da sociedade nos obriga a estarmos sempre preparados, e, isso não é uma tarefa fácil.

## Sobre a resiliência no século XXI

Agora iremos explorar o porquê de ser tão importante se tornar uma pessoa resiliente nos dias atuais e os desafios de potencializar essa ação em um mundo que exige, cobra e busca tudo de um modo imediato.

“A convivência com o sentimento de desvalorização pessoal parece ser um dos poucos eventos adversos que, por si só, têm capacidade de afetar o potencial de superação de problemas” (ASSIS et al, 2006, p. 49).

Em outras palavras, a falta de autoestima e de aceitação é um dos motivos principais para não se tornar uma pessoa resiliente, no entanto, existem outros fatores que iremos ver a seguir que podem contribuir ou dificultar seu desenvolvimento.

No entendimento de Barrim (2011, p.01):

O impulso econômico gerado no final do século XX e início do século XXI pela globalização gerou a necessidade de sobreviver em mercado cada dia mais competitivo e tem obrigado as organizações a se tornarem mais ambiciosas, com resultados cada vez maiores com a redução do uso de recursos. Atualmente, as mudanças e adversidades ocorrem cada vez mais rápidas, exigindo um contínuo esforço para a adaptação. O estresse está cada vez mais inevitável, gerando diferentes reações, dependendo da visão que se tem da situação vivida, como perigo ou desafio. Além de se manter no mercado extremamente competitivo vive-se em um ambiente de mudanças constantes, incertezas e pressão geradas pela necessidade de se tomar decisões rápidas, atingir ou superar metas sobre os líderes que nem sempre estão preparados para lidar com a situação.

E mais, Pereira (2001, p.87-88) diz que:

Uma das grandes apostas para o próximo milênio será tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita resistir a situações adversas que a vida proporciona, pelo que se torna imperioso identificar os fatores de risco e particularmente os fatores de proteção pessoais e interpessoais.

Conforme Poletto et al (2008, p. 408) “resiliência não é uma característica fixa, ou um produto; pode ser desencadeada e desaparecer em determinados momentos da vida, bem como estar presente em algumas áreas e ausente em outras”.

Notamos que diversos autores, entre eles, Goldstein (2012), verificam que em uma época com tanta informação e tecnologia também existe uma parcela da sociedade que vive em situação de risco pessoal e social, e eles, são a principal fonte de pesquisa.

Por isso, Poletto (2008, p. 409) identifica que:

[...] essas populações possam ser vistas não simplesmente como vítimas de um sistema social injusto; ao invés disso, reforçam a atitude de resgatar e fortalecer (empowerment - empoderamento) as dimensões sadias dessa pessoa, as quais possibilitam luta e superação das situações de risco. Ultrapassam, assim, o determinismo social, o preconceito e os estereótipos macrosistêmicos, marcados por um discurso que ressalta e supervaloriza deficiências e prejuízos, e que está pouco atento às estratégias utilizadas para superar as adversidades enfrentadas.

Goldstein (2012, p. 330) faz uma crítica abordando fatores sociais e políticos para a necessidade da resiliência:

[...] se de um lado as propagandas e discursos contemporâneos produzem submissão, alienação ou mesmo resignação entre os sujeitos, é fato que nosso mundo também pode acolher e promover o potencial criativo para enfrentamentos dessa realidade: ao ser humano é possível iniciar o novo e inventar outras formas de viver. Nesse sentido, a ideia de resiliência pode ser aproximada à de ação política, proposta pela filósofa Hannah Arendt. Sem a ação, sem a capacidade de iniciar algo novo e assim articular o novo começo que entra no mundo com o nascimento de cada ser humano, a vida do homem, despendida entre o nascimento e a morte, estaria de fato irremediavelmente condenada. A própria duração da vida, seguindo em direção à morte, conduziria inevitavelmente toda coisa humana à ruína e à destruição. A ação, com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo.

Com isso, é possível observar, que resiliência está ligada a todas as áreas, oferecendo alternativas para a desconstrução de acontecimentos que possam vir a nos prejudicar, transformando em fatores ou atos que nos ajudem a nos adaptar ou contribuir para o nosso desenvolvimento.

“A resiliência é a experiência até natural de tantas pessoas que conseguiram, ao longo da história, crescer, superar-se, refazer-se, ainda quando parecia que não havia mais saída”, justifica Larrosa (2011, p.09).

Pesce (2004, p.136) comenta que “os fatores ou mecanismos de proteção que um indivíduo dispõe internamente ou capta do meio em que vive são considerados elementos cruciais para a compreensão do tema”, ou seja, “a resiliência não pode ser pensada como um atributo que nasce com o sujeito, nem que ele adquira durante seu desenvolvimento”, é um conjunto de fatores que interferem no indivíduo.

No campo profissional, a resiliência segue a mesma linha, Barrim (2011, p. 7) mostra que “o indivíduo resiliente deixa as interpretações catastróficas ou as positivistas e tem uma análise crítica e real da situação, aperfeiçoa suas energias, reconhecendo problemas e limitações a enfrentar” e ainda consegue “comunicar seus sentimentos e ideias de maneira clara e objetiva.”

Carmello (2008, p. 20) deixa claro que:

Empresas e profissionais que manifestam a resiliência são como dançarinos altamente competentes, que sabem dançar e criar passos que provocam a admiração e aplausos na platéia, independentemente do ritmo e do estilo de música que estiver tocando.

Por essa razão, as pessoas tendem a perceber que estar resiliente é uma característica positiva, pois começam a se sentir mais seguras e confiantes, buscando potencializar suas ações (CARMELLO, 2008, p.20).

Larrosa (2011, p. 04) enfatiza que,

[...] resiliência não é uma realidade alcançada para sempre, não é absoluta, mas dinâmica. Por isso, não se deveria dizer que uma pessoa é resiliente, ou não é resiliente, já que cada um tem momentos e circunstâncias da vida em que consegue lidar melhor com as dificuldades.

Dessa forma, é de suma importância, criar atos que possam impulsionar o indivíduo a passar por situações complexas, fortalecendo o seu desenvolvimento.

A autora acima ainda evidencia que,

[...] na análise dos chamados fatores de proteção que contribuem para potencializar a resiliência, consideram-se tanto os recursos próprios da pessoa como os recursos que há na família, no ambiente ou instituição educativa, social, política ou religiosa. Constata-se, em primeiro lugar, o papel de uma ou mais figuras significativas que garantem uma acolhida e aceitação incondicional e um entorno favorável. Observa-se também a influência positiva das qualidades pessoais, como auto-estima, sociabilidade, responsabilidade e senso de humor, e a importância fundamental do sentido de vida vinculado à vida espiritual e as crenças religiosas. [...] Conclui-se com a observação de alguns autores e promotores de resiliência, afirmando que ao pesquisar e ao trabalhar na promoção da resiliência também os estudiosos, os profissionais e colaboradores tornam-se mais resilientes (LARROSA, 2011, p.11).

É significativa a contribuição que o processo de resiliência oferece, os aspectos positivos conseguem transformar tanto a situação como todas as pessoas envolvidas.

Dentro desse contexto, vimos a importância de nos tornarmos mais resilientes, entretanto, existem lugares que deveriam ser cenário central para esse desenvolvimento, como a escola, por fazer parte da formação do indivíduo.

## A resiliência no contexto escolar

Estabelecemos um parâmetro entre o conceito de resiliência e sua importância no século XXI, perpassamos sua história e origem, além de verificar como ela atinge diferentemente cada indivíduo.

No decorrer dessa seção, de forma breve, examinamos sobre a resiliência no aspecto social, profissional e familiar.

Diante disso, Poletto (2008, p.414) cita que,

[...] seja qual for o contexto (família, instituição ou escola), este pode se configurar como risco ou proteção. No entanto, isto dependerá da qualidade das relações e da presença de afetividade e reciprocidade que tais ambientes propiciarem. Quando houver conexões positivas, [...], entre os contextos e/ou dentro deles, certamente haverá a possibilidade de se acionarem processos de resiliência que favoreçam a melhoria da qualidade de vida, da saúde e a adaptação das pessoas e da sociedade.

Segundo Farjado et al (2010, p.770) “a questão resiliência na educação escolar é um desafio, mas pode ser a palavra chave no cumprimento de objetivos fundamentais para formar pessoas livres, responsáveis e sociáveis”, que é uma necessidade emergente no atual cenário do Brasil.

Em outras palavras, a resiliência não é exclusivamente uma característica individual, podendo estar presente na sociedade de forma coletiva.

Tavares (2001, p.60) expõe que “trata-se de organizações vivas, dialéticas e dinâmicas cujo funcionamento tende a imitar o do próprio cérebro que é altamente democrático e resiliente”.

Agora será preciso averiguar no campo da educação, já que existem algumas indagações inerentes nessa área que irão nos ajudar a compreender melhor o próximo capítulo que tratará sobre a corporeidade e resiliência na formação docente.

A escola por ser um local no qual as crianças passam a maior parte do tempo, se torna um espaço vital para o aprendizado e para desenvolver pensamentos e ampliar as possibilidades, sendo um dos lugares mais potentes para promover a resiliência (ROSA, 2009, p. 16).

Exatamente por essa questão, “a escola é um “microcosmo” que reflete o mundo exterior e seus problemas, pois, no mundo atual, competições, desafios e dificuldades se apresentam cada vez mais acirradas na busca por espaços profissionais e pessoais”, explana Farjado et al (2010, p.769).

É preciso lembrar que “ninguém é resiliente o tempo todo e mesmo para aquelas pessoas que parecem naturalmente resilientes existirão momentos difíceis” salienta Miller (2006, p. 763).

Diante disso, Larrosa (2011, p.10) acrescenta que a “resiliência convida a olhar positivamente para aqueles e aquelas que passaram por situações de risco e adversidades sérias para modificar as práticas educativas.”

Por isso, é fundamental observar o ponto de vista na área da Educação, pois não basta ter um professor resiliente, deve haver uma participação ativa da escola, dos pais e da comunidade.

Gayotto (2009, p.03) nos aponta que,

[...] a escola pode ser transformada e a estratégia deverá conter meios para atingir todos os seus segmentos, simultaneamente, e com um projeto adequado a essa árdua empreitada. O movimento transformador deve ser intenso, constante, com táticas que expressem a possibilidade de uma extensa co-operatividade entre todos, ou seja, de ações a serem desenvolvidas simultaneamente em todos os espaços internos da escola, envolvendo diretores, professores, alunos, funcionários e pais, assim como, no espaço de fora da escola, a comunidade. O esforço é urgente e de todos.

Em conformidade com este pensamento, Farjado et al (2010, p. 768) expõe que “a promoção da resiliência no âmbito escolar é importante para estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores.”

E ainda acrescenta que:

Autores como Antunes (2003), Assis, Pesce e Avanci (2006), Barbosa (2007), Tavares (2001), Varela (2005) e outros ressaltam a importância da resiliência na educação escolar, pois para eles, a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, por apresentar duas condições importantes. A primeira, porque agrupa distintos sistemas humanos; a segunda, porque articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco. Para os referidos autores, depois da família, a escola é o meio fundamental e essencial para que as crianças, na sala de aula, adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades. Portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis (FARJADO et al, 2010, p.766).

Após, esses pensamentos, notou-se o quão profundo e enriquecedor é o processo de resiliência e como é importante a participação da escola para que possa existir resultados positivos diante das situações que possam trazer danos severos na vida de uma pessoa.

Destarte, a seguir, iremos nos aprofundar no foco do nosso trabalho, que é investigar as principais características de um professor resiliente, e como a corporei-



dade pode contribuir na formação docente, pois se a escola é um dos palcos para auxiliar essas questões, o professor é o protagonista nessa relação.

### **Resiliência e Corporeidade na Formação Docente: possíveis contribuições**

Nas seções anteriores foram apresentados os conceitos de corporeidade e resiliência. Como vimos, a corporeidade é a linguagem do corpo, a qual responde os estímulos, sensações, sentimentos, entre outros.

A resiliência já é a forma como se supera ou encara as adversidades em relação a si mesmo e a sociedade. Agora, iremos analisar como esses dois aspectos podem favorecer na formação docente.

Cardoso (2014, p. 269) comenta que:

O estado do conhecimento sobre a formação docente no Brasil tem sido amplamente discutido na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esse órgão constitui-se em uma referência nas pesquisas que estão sendo aplicadas e aprofundadas nas escolas e nas universidades de nosso País. Assim, analisar o que a ANPEd está debatendo no que se refere à formação docente, numa análise focada na pessoa do professor, incluindo sua subjetividade, nos parece de grande relevância para prospectar outros caminhos de pesquisa.

Com isso, percebe-se a necessidade de estudar cada vez mais esse tema, sendo que existe uma gama de possibilidades para tratar esse assunto, entre eles, a corporeidade e a resiliência que será o nosso objetivo nessa parte final.

A questão da formação docente tem se mostrado, há muito tempo, uma indagação relevante, existe uma enorme responsabilidade e compromisso ao se tornar um profissional da educação.

White (2008, p.229) frisa que “ao professor é confiada importantíssima obra para a qual ele não deve entrar sem cuidadoso e completo preparo. Cumpre-lhes sentir a santidade de sua vocação e a ela entregar-se com zelo e dedicação”.

A faculdade tem o dever de enfatizar a importância dessa área e como ela irá refletir de modo geral na vida daqueles que escolhem esse campo de atuação. Na área da Educação, não importa apenas que se ensine o conteúdo, mas as atitudes também. Quando se fala em atitudes, é o modo que o docente se posiciona na sala de aula ou em algumas discussões e situações, o que é fundamental para a construção de conhecimentos do aluno e para o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficiente (MESSIAS, 2011).

Rosa (2009, p.24) salienta que “o campo de formação configura um espaço social em que vivências e concepções se mantêm e/ou se transformam a partir de reflexão.”

É pertinente notar, que para que possamos almejar uma escola mais participativa e crítica, para que possamos realmente alcançar os alunos, os tornando cidadãos reflexivos e questionadores e de modo geral, a sociedade, não resta dúvida que tudo deve começar na formação docente.

De acordo com Cardoso (2014, p. 279):

O eixo central consiste em enunciar, com base na prática docente, o percurso de uma Educação que capacite o ser humano para o exercício do autodesenvolvimento integral, não parcial ou fragmentário, nem mesmo sucumbido às demandas da sociedade capitalista e excludente. Os desafios para essa abordagem no contexto educacional trazem à tona possíveis discussões sobre um dos sujeitos da prática educativa: o professor. É a ele que precisa ser garantido um espaço de autoformação e uma visão mais sistêmica, integral que permita compreender cada ser e cada fenômeno educativo dentro de seu próprio contexto.

O educador é a principal ligação entre o conhecimento e a realidade, por isso, ele deve ser preparado e capacitado para que possa efetuar seu trabalho de maneira que possa atingir a todos a sua volta.

Para Gomes (2015, p. 85):

O profissional da educação precisa questionar, refletir, analisar a realidade que a ele se apresenta para então promover mudanças sociais. Quanto mais o educador for alienado, dissociado de sua práxis, com medo de correr riscos, pior será a sua condição “eu-mundo”, um profissional amorfo, levado pelas circunstâncias e pelo servilismo.

Por este motivo, a corporeidade e a resiliência surgem como aspectos preponderantes para auxiliar e contribuir na formação docente, não existe mágica e nem subterfúgios, e sim, uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento do docente.

É nítido, que o educador precisa (re)pensar a sua prática se não estiver envolvido com esses elementos, Paulino Filho (2008, p. 19) argumenta que “à medida que os professores tomam consciência de seus próprios pensamentos e concepções a partir de uma prática reflexiva crítica eles podem modificar seu agir docente e se desenvolvem como profissionais”.

Desse modo, ele consegue se apropriar das suas potencialidades e exercitar o seu agir docente.

No mesmo entendimento, Arroyo (2009, p. 55) acrescenta que “aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos”, com isso, percebe-se uma urgência em modificar ou ampliar o ensino na formação docente.

O docente é sobrecarregado e não são oferecidos as ferramentas corretas, no entanto, se espera bons resultados.

Roque (2011, p.22) pondera que é preciso ter uma “preocupação com a formação do docente na perspectiva de sua autoformação, aspecto que tem sido esquecido quando de sua formação profissional.”

Não se pode esperar uma escola resiliente, alunos com mentes corporificadas, se durante o processo de formação e no seu trajeto escolar, o professor fica banalizado.

Por isso, iremos tratar a seguir, como a corporeidade e a resiliência enriquecem significativamente a formação e facilitam a ação docente.

### **Ponte entre a corporeidade e a resiliência**

No campo educacional, existem caminhos incontáveis para se chegar a um objetivo ou finalidade a fim de transmitir o conhecimento, todavia, a maioria dos educadores tende a se manter no caminho tradicional e engessado, se esquecendo de buscar novos métodos, haja vista, que existem diversos mecanismos que ajudam a recriar uma educação inovadora e satisfatória que possa atingir a todos.

Sobre isso, Cardoso (2014, p. 279) acrescenta que “se quisermos uma educação para a integralidade do ser, essa busca deve começar na docência, [...] o docente (re)produz a perspectiva de que constrói sua vida através do trabalho.”

Com isso, é preciso considerar a corporeidade e resiliência como um caminho para ajudar na construção do docente.

Anacleto (2015, p. 43) entende que,

[...] quanto mais trabalharmos a relação com nossa corporeidade, compreendendo a indissociabilidade das dimensões humanas – motora, cognitiva, afetiva, espiritual e social, mais chances teremos de desenvolver nossa capacidade resiliente.[...] A questão de o próprio corpo ir buscando maneiras para lidar com as situações às quais o indivíduo é submetido pode ser analisada à luz da teoria desenvolvida por Maturana e seu aluno Varela. Eles afirmam, segundo Monteiro (2004, p. 52), “que as interações dos organismos vivos com o meio ambiente são cognitivas, ou seja, que o conhecer surge como ação adequada às circunstâncias” e que os “seres aprendem na relação com o meio”, assim introduzem a ideia que o nosso corpo está interligado com os processos de aprendizagem e que é esse aprendizado que vai garantir as possibilidades de adaptação às circunstâncias em que se encontra, no sentido da autopoiesis, ou seja, a capacidade de se auto-organizar.

O pensamento acima consegue nos fazer refletir como é fundamental a interação entre a corporeidade e a resiliência, que separados, já conseguem potencializar aspectos positivos, no entanto, juntos conseguem fazer mudanças excepcionais.

A união de ambos traz consigo uma ponte com novas oportunidades, expectativas e transformações para as práticas educacionais.

Farjado et al (2010, p.771) discorre que:

[...] a resiliência na ação docente se consolida com a valorização, pelo próprio professor, da importância de fortalecer uma atuação dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre suas decisões, criando-se, desta forma, um ambiente de suporte afetivo e emocional necessário para trabalhar.

Esse ponto é essencial se quisermos promover mudanças positivas na sociedade. Ensinar exige do professor em todos os sentidos, é uma tarefa árdua, principalmente na época em que vivemos.

Freire (1997, p.38) já “tinha a nítida consciência de que ensinar exige mais que palavras, ensinar exige exemplo. As palavras necessitam tomar corpo, criar vida, ser vista verdadeiramente na vida do educador”, o docente não pode querer ensinar, educar ou instruir sem o diálogo.

A corporeidade é exigida até nas palavras, aquele antigo ditado “faça o que eu digo e não faça o que eu faço”, não é válido no campo educacional, o docente é minuciosamente observado em todas as suas ações e dizeres.

“O educador cria condições para que a aprendizagem ocorra, pois, sozinho, será incapaz de gerar o processo de construção de conhecimento do aluno. Isso implica um envolvimento intelectual, corporal e emocional”, relata Pereira (2007, p. 02).

Nesse ponto do trabalho, fica evidente que a corporeidade e resiliência são primordiais no desenvolvimento do docente e de seus discentes.

Na educação oferecida no século XXI, se mostra indispensável conciliar esses aspectos. Roque (2011, p.33) reforça que:

Atualmente, a educação tem exigido de todos nós, não só da comunidade escolar, mas também da sociedade em geral, um novo olhar para a vida. O cenário que hoje vivemos, de contradições, incertezas e conflitos, leva-nos à necessidade de desenvolver outra atitude perante o conhecimento.

Com este olhar, percebe-se que se todos estão se sentindo exigidos, imagina o professor, suas posturas e práticas.

Roque (2011, p. 34) atribui que:

O fato é que para corporalizar o espírito interdisciplinar e transdisciplinar precisamos enfrentar e superar inúmeros desafios conceituais para a conquista de uma educação que

possa atender a sociedade multicultural e em movimento da qual fazemos parte. Essa realidade demanda a emergência de saberes e práticas pedagógicas mais significativas e articuladas a outras linguagens e a outros territórios do conhecimento.

E ao ter que enfrentar esses desafios, fica claro, que a resiliência e a corporeidade fazem toda a diferença, cada passo proposto, a cada busca de estratégia, a cada dificuldade, o docente deve articular o seu conhecimento e suas vivências.

Anacleto (2015, p.107) nota que “quem consegue se perceber melhor, observa suas necessidades, o que incomoda, ou seja, não se distancia de sua corporeidade, consegue buscar estratégias para lidar melhor com as dificuldades, sendo mais resiliente.”

Um fator complementa o outro, por isso, o conhecimento, a prática, as influências externas e internas do desenvolvimento pessoal e profissional, a autoformação não podem ser indissociáveis, o docente leva toda sua bagagem positiva ou negativa para sala de aula.

O docente é um sujeito que transmite e constrói a cultura e a história do meio que vive, ao reinventar estratégias para lidar com os empecilhos e transtornos gerados, ele consegue preservar o seu corpo para que ele não sofra as influências negativas do acontecimento, ao contrário, consegue fortalecê-lo para as dinâmicas sociais (LIMA, 2012).

Pereira (2008b, p. 153) confirma que “corpo e psique são faces do ser humano em sua totalidade, o que implica que o corpo expressa os afetos da psique e a psique expressa a fluidez ou rigidez do corpo”.

O docente deve possuir a integralidade na sua formação, ao longo de toda a sua vida profissional e pessoal, o seu percurso escolar e suas reflexões pedagógicas serão norteadas por esse sistema, tanto positivamente como negativamente.

Para Röhr (2004, p. 13), “quanto mais conhecimentos seguros o educador adquire na sua conceituação da integralidade do ser humano, mais orientações ele dispõe para nortear a sua prática pedagógica”.

Portanto, a corporeidade e a resiliência tem como propósito trabalhar conjuntamente a mente, o corpo e as interações pessoais, colaborando para uma formação completa e saudável do docente, trazendo soluções viáveis para os desafios e dificuldades que surgirem, além de auxiliar o professor a refletir sobre sua prática docente promovendo mudanças nos alunos e na escola de forma positiva e eficiente.

## **Algumas Considerações Finais**

Através do dinamismo social e cultural, somos conduzidos a mudanças no campo profissional e pessoal, exatamente por esse motivo, o enfoque do nosso estudo foi a corporeidade e resiliência na formação docente.

A questão da formação docente tem se mostrado, há muito tempo, uma indagação relevante, existe uma enorme responsabilidade e compromisso ao se tornar um profissional da educação.

Por isso, ao escolher essa profissão é preciso entender que a responsabilidade é gigantesca e que todas as áreas de sua vida serão afetadas.

É uma sinergia de conhecimento, uma troca de experiências e um aprendizado diário e mútuo que só serão alcançados se o docente estiver aberto a inovações, diálogo e perceber a si mesmo e o outro como um sujeito integral.

O dualismo entre a mente e o corpo não é uma forma de reflexão e expressão, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, diante disso, deve-se oferecer uma proposta educacional que acolha a totalidade do ser, e principalmente, que permita o docente na sua formação, abordar e (re)ver elementos que promovam o seu desenvolvimento completo.

Quando o docente consegue fazer o seu corpo e mente trabalharem juntos, as mudanças são inegáveis, o desenvolvimento é indiscutível, no entanto, é necessário conhecer o seu corpo e saber trabalhar a sua mente.

Por isso, na primeira parte foi abordada a corporeidade como uma linguagem significativa.

Diante desse processo, percebemos que não temos um corpo, e sim, que somos o corpo, tudo que fizermos afeta e pode ser redirecionado à ele, já que ele pensa, sente, movimenta, decide e interage.

Nessa perspectiva, analisarmos o corpo na educação e as dificuldades que um profissional encontra ao não desenvolver bem sua corporeidade em relação aos alunos e seu ambiente de trabalho.

Portanto, partindo do pressuposto que o educador é a principal referência no cotidiano escolar é preciso construir ao redor do corpo um ponto de vista mais social, interativo e cooperador.

Na segunda parte, estudamos o conceito da resiliência e como ela pode trazer mudanças positivas na área de educação, sendo um fator determinante ao lidar com situações adversas.

O processo de resiliência surge a partir da nova dinâmica estabelecida na sociedade, na qual se espera tudo rápido e de forma imediata, assim, é preciso trabalhar e potencializar a resiliência diante dos acontecimentos diários, o que não é uma tarefa fácil, mas com as estratégias certas se torna possível.

Dessa forma, é de suma importância, criar atos que possam impulsionar o indivíduo a passar por situações complexas, fortalecendo o seu desenvolvimento.

Já na última parte, indagamos sobre a corporeidade e resiliência na formação docente e suas possíveis contribuições no processo de construção desse profissional. Foram discutidos os possíveis fatores que ajudam a adquirir a corporeidade e a resiliência e como isso afeta todos que estão ao redor do educador. Alguns questionamentos foram apresentados no decorrer do capítulo com o intuito de compreender as implicações desses elementos nas práticas e vivências pedagógicas do docente.

Contudo, como já havia sido dito, não era do nosso interesse trazer respostas prontas, e sim, tentar trazer um pouco mais de entendimento sobre esse assunto e induzir a refletir sobre a maneira que enxergamos a corporeidade e a resiliência e seu papel na formação docente.

Ante todo o exposto, conclui-se que é incontestável a importância da corporeidade e da resiliência na formação docente se desejamos mudanças na educação, na escola, nos alunos e na sociedade, essa questão deve ser prioridade no ensino e aprendizado para que os docentes possam auxiliar os demais.

## Referências

ANACLETO, R. S. O professor e seu corpo: os ossos do ofício. Reflexos da prática pedagógica. **Dissertação** (Mestrado). UFSJ, 2015.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRIM, M. **Resiliência: como competência fundamental para promover mudanças**. Fenassec, 2011. Disponível em [http://www.fenassec.com.br/xviii\\_consec\\_2012/artigo\\_selecionado\\_resiliencia.pdf](http://www.fenassec.com.br/xviii_consec_2012/artigo_selecionado_resiliencia.pdf) Acesso em: 10 maio 2018.

BERTUOL, F. P. A corporeidade essencial a ação pedagógica. In: **Anais do V EDUCERE e III Congresso Nacional da Área de Educação**. Curitiba, p. 223-235, set. 2005.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011.

CAMPOS, P. F.M. **Relações corpo e educação um estudo sobre o lugar do corpo na escola**. 2007. Disponível em

<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>. Acesso em 28 abr. 2018.

CARDOSO, S.S. Subjetividade, mal-estar e a corporeidade docente: um estudo a partir das pesquisas da ANPED. **Revista São Judas Tadeu**, p. 268- 281. 2014

CARMELLO, E. **Resiliência: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor**. São Paulo: Editora Gente, 2008.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a pratica docente em meios adversos. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n.69, out./dez.. p. 761-774, 2010.

FIORENTIN, S.; LUSTOSA, N. P.; ROCHA, D. L. S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação**, João Pessoa: UFPB, 2004.

FREIRE, I. M. **Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo**. v. 4, p. 148-157, set. 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/729/578>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 1ª ed. São Paulo: Summus, 1991

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não**. Editora Olhos D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GAYOTTO, M. L. C. **Tragédia ou transformação na Educação: o efeito da resiliência**. 2009. Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?684>. Acesso em 25 maio 2018.

GOLDSTEIN, T. S. **Entre o conceito e a metáfora: a resiliência como abordagem do humano a partir da física dos materiais**. O mundo da saúde. São Paulo, 2006. Disponível em [http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/93/art08.pdf](http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/93/art08.pdf). Acesso em 20 maio 2018.

GOMES, J.C.O.B. Alguns Princípios e propostas para o Educador do século XXI à luz da obra de Ellen White, Paulo Freire e Edgard Morin. **Dissertação** (Mestrado). UNISAL. 2015.

GROLLA, P; TOMAZELA, N. **Síndrome de Burnout**. Disponível em <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/5mostra>



/4/264.pdf. Acesso em: 03 jun. 2018

JOÃO, R.B.; BRITO, M. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set 2004.

LARROSA, S. M. R. **Resiliência: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral**. 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Susana%20M.%20Rocca%20L.pdf>. Acesso em 26 maio 2018.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIMA, C.L. A Bioexpressão e o educador: apontando caminhos para uma formação integral. **Dissertação** (Mestrado). UFSJ. 2012.

MESSIAS, C.M.F. **Reflexões sobre formação docente**. Campo grande. 2011. Disponível em <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9813.pdf>. Acesso em 05 jun. 2018

MILLER, B. **A mulher vulnerável: 12 qualidades para desenvolver a resiliência**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc**, v.26, n.91, p.599-615, São Paulo, ago., 2005.

PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação** (pp.77-94). São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão: Corpo, movimento e ludicidade: unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

\_\_\_\_\_. **Bioexpressão – uma proposta pedagógica para a formação do educador**. UFSJ. 2007. Disponível em [http://intranet.ufsj.edu.br/rep\\_sysweb/File/vertentes/Vertentes\\_29/lucia\\_helena](http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/lucia_helena).

Acesso em 05 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica**. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 34, p. 151-167, jan/abril. 2008.

PESCE, R.P., ASSIS, S.G.; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R.V.C. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 135-143, 2004.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 405-416. 2008.

PROSCÊNCIO, P. A. Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil, 2010.

ROQUE, E. de M. M. Corporeidade e formação docente: cenário geográfico das histórias de vida. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Natal: 2011.

ROSA, J.R.P. As relações entre uma prática pedagógica resiliente e a aprendizagem escolar. **Trabalho de conclusão de curso**, UNESC, 2009.

RÖHR, F. Espiritualidade e Formação Humana. **In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. Maceió/AL. Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. Maceió/AL: Qgráfica, (1), 1-15. 2007.

SOUZA, M. T. S.; CERVENY, C. M. O. Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. **Interamerican Journal of Psychology**, v.40, n.1, p.119-126, 2006.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v.16, n.3, p.104-113, dez. 2006.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **Trabalho Docente, o elemento para uma teoria da docência**. 3ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. Em J. Tavares (Org.), **Resiliência e educação** (pp.43-76). São Paulo: Cortez, 2001.

WHITE, E. **Conselhos a Professores, Pais e Estudantes**. Tatuí, Casa Publicadora Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H.; TAVARES, J. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. **Resiliência e educação**, v. 2, p. 13-43, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicol. estud.**, v.8, n.spe, p.75-84, 2003.



## SEXUALIDADE INFANTIL E AMBIENTE ESCOLAR: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

*Rafaela Vieira Ferreira*  
*Daniela Fantoni de Lima Alexandrino*  
*Cíntia Lúcia de Lima*

### **Introdução**

As inquietações sobre a sexualidade sempre nos instigaram ao longo dos 4 (quatro) anos do curso de Graduação em Pedagogia. Nunca antes, nós havíamos tido contato com o assunto de forma mais ampla, onde pudemos falar de sexualidade também na afetividade, na experiencição, inerente à estruturação da personalidade. Em nossa formação, tivemos contato com a apresentação de uma sexualidade limitada ao estudo da anatomia e das doenças sexualmente transmissíveis, contribuindo para que, dessa forma, a sexualidade se transformasse em um tabu rodeado de perigos e repressão dos desejos.

Assim sendo, descobrir que a sexualidade é inerente ao ser humano desde o nascimento nos estimulou a pesquisar como é o desenvolvimento da sexualidade em crianças e como devemos nos posicionar frente às manifestações da sexualidade infantil, pois como professoras devemos nos comprometer com uma educação em sua totalidade e proporcionar aos nossos alunos a vivência de uma sexualidade feliz e harmoniosa, levando a eles informações, sem mentir, omitir ou julgar como algo passível de punição, apenas acolhendo as inquietações, os questionamentos, as ansiedades e de acordo com cada demanda de idade trazer informações pertinentes, desenvolvendo um senso de criticidade e autonomia em um âmbito pedagógico.

Nesse contexto, corroboramos com as ideias de Aquino e Martelli (2012, p.11), quando as autoras abordam que:

No espaço escolar não há como denegar as manifestações da sexualidade, e acreditamos na possibilidade de criar na escola e em salas de aula, espaços de discussão sobre a sexualidade, com a intenção de corroborar nos questionamentos de preconceitos, de tabus, de aceções heteronormativas. E de possibilitar às crianças conversas mais emancipadoras sobre suas dúvidas, vivências mais prazerosas com o outro, consigo mesma e com seus corpos e seus prazeres.

A partir desse aspecto, buscamos em livros e artigos, através de uma pesquisa bibliográfica, autores renomados na área do estudo da sexualidade humana, dentre eles Bonfim (2012), Christiano e Duarte (2012), Figueiró (2006), Nunes (1987), e outros.

Portanto, a presente pesquisa se originou do questionamento levantado sobre como ocorre o processo de desenvolvimento da sexualidade infantil e qual deve ser o posicionamento do professor frente a essas manifestações, buscando uma delimitação sobre o desenvolvimento da sexualidade da criança de 0 (zero) a 8 (oito) anos da idade, de ambos os sexos. No decorrer dos estudos nos comprometemos em sistematizar conhecimentos para uma prática pedagógica que busca uma educação sexual emancipatória desde a Educação Infantil, pois podemos conceber que a sexualidade é inerente ao ser humano desde o seu nascimento, como nos explicita Suplicy (1999, p.18), “nascemos todos seres sexuais; no bebê a sexualidade é tão espontânea como a capacidade de sugar o seio materno ou a mamadeira e mais tarde, andar e falar”.

Desse modo, este estudo está dividido em três seções principais. Na primeira, o tema abordado é o conceito de sexualidade numa perspectiva sócio-histórica-cultural. Buscamos relatar uma sexualidade ampla, que está intrinsecamente relacionada à formação do indivíduo como pessoa, perpassando corpo e mente. Buscamos elucidar um breve histórico sobre a sexualidade, pois a sexualidade não é estática, ela perpassou diversos contextos até chegarmos aos dias atuais, e está em constante transformação.

Na segunda, procuramos sistematizar conhecimentos acerca do desenvolvimento da sexualidade infantil e suas manifestações. Nesse sentido, buscamos elucidar uma sexualidade inerente ao ser humano desde o seu nascimento, onde vivenciamos diversas etapas até chegarmos à genitalidade.

Por fim, na terceira, levantamos algumas reflexões sobre o posicionamento do professor frente às manifestações da sexualidade infantil, nos comprometendo com uma educação sexual emancipatória.

Portanto, esperamos, a partir da presente pesquisa, contribuir para que os profissionais da educação possam compreender o processo de desenvolvimento da sexualidade infantil, tratando do tema de forma reflexiva e, buscando a superação da ideia passadista de que as crianças são seres assexuados e quem possam, através de estudos e formação adequada, contribuir para que nossos alunos vivam suas sexualidades de forma plena e feliz.

### **Sexualidade a partir da dimensão sócio-histórica-cultural**

Nesta seção trataremos da sexualidade acerca de suas diversas dimensões, dentro de um aspecto sócio-histórico-cultural, pois todo relacionamento sexual, em todas as abordagens da sexualidade, suas manifestações e contextos “[...] são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes” (NUNES, 1987, p.14-15), dessa forma buscaremos explicar aspectos da sexualidade como a vivência

do corpo, a relação com o outro, fases que são marcos na vida do indivíduo e seu contexto em distintas épocas.

A sexualidade está intrinsecamente relacionada à forma como o indivíduo busca experienciar o seu corpo e no relacionamento com o outro, através de manifestações que englobam diversos aspectos, como a afetividade, a busca pelo prazer, o sexo, as vivências do corpo, as experiências, no toque, nas concepções, entre diversas outras manifestações e, também está dimensionada em um aspecto sócio-histórico-cultural. É vista sob distintas perspectivas em diferentes épocas e é marcada pelos pensamentos vigentes que conduzem à constituição do amplo conceito que concerne à sexualidade, sejam eles de âmbitos religiosos, políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 1997; NUNES, 1987).

Quando nos referimos à sexualidade falamos de um fenômeno amplo. A sexualidade reporta-se tanto as diversas manifestações erógenas e corporais inerentes aos indivíduos, como também às representações sócio-históricas, através de valores, comportamentos, dentre outros. Dessa forma, a sexualidade perpassa um âmbito político-social, que irá mediar a forma como os indivíduos irão vivenciar seus corpos, desejos e prazeres (MAIA e SPAZIANI, 2010).

Nedeff (2001) nos aponta que atualmente admite-se que a sexualidade humana inicia-se e manifesta-se desde o início da vida e se desenvolve em conjunto com o desenvolvimento humano. As manifestações sexuais já foram captadas antes mesmo do nascimento através de ultrassom, em que constataram ereções penianas, o que é comum observar tais reações reflexas em meninos após o nascimento, constatando que os tecidos e as fibras nervosas do pênis e da vagina estão desenvolvidos desde os primeiros anos de vida, para que haja ereções no pênis e lubrificação na vagina, sejam de maneira espontânea ou através de estimulação tátil, através da troca de fraldas, por exemplo (FUERTES e LÓPEZ, 1992 apud NEDEFF, 2001).

Freud no início do século XX, no seu livro *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), livro este que abalou as concepções sobre a teoria da sexualidade infantil, já nos pautava que a sexualidade é “[...] uma disposição psíquica universal, inerente à própria condição humana” (GUIMARÃES, 2012, p.54). A sexualidade infantil, elucidada por Freud, nos traz o esclarecimento de que esta irá influenciar todas as experiências sexuais da vida adulta.

A sexualidade está rodeada de curiosidades acerca do próprio corpo, da afetividade, do sexo, da busca por prazer e em diversas manifestações prazerosas, que se iniciam desde a infância e estão ligadas às zonas erógenas. Freud (1987 apud MAIA e SPAZIANI, 2010) nos apontou em seus estudos que a sexualidade é uma força pulsional ligada intimamente à estruturação da personalidade, que se vincula às diversas zonas erógenas do corpo (oral, anal, fálica e genital).

E mais, como nos aponta Bonfim (2012, p.28):

A sexualidade pode também ser definida como a necessidade que todo ser humano tem de buscar sensações, bem-estar, prazer, afeto, contato e carinho, e pode se manifestar de diferentes maneiras: bem-estar, alegria, estímulo, desejos, fantasias, curiosidade do outro, relacionamentos de amizade, amor, afeto, carinho, contato físico, sexo, sensibilidade, prazer, entre outras.

Um dos aspectos fundamentais da sexualidade humana é a puberdade, que é um marco na vida dos adolescentes. Esta fase está rodeada de fantasias amorosas, primeiras experiências sexuais com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto e, neste período a atividade masturbatória ganha maior frequência e intensidade e instala-se a genitalidade. Todos os aspectos da vida do adolescente estão aflorando a expressão da sexualidade e esta está presente na música que o adolescente ouve, nos seus movimentos, gestos, vestimentas, na produção artística, nos esportes e humor (BRASIL, 1997).

As mudanças do corpo sempre são acompanhadas de significações sociais, de acordo com essas mudanças o indivíduo passa a assumir um papel na sociedade pré estabelecido, que varia de cultura para cultura, politicamente e economicamente, como é o caso da primeira menstruação, por exemplo, que assume diversas significações em diferentes culturas e é um marco na vida das adolescentes, pois este acontecimento está rodeado de tabus, descobertas e sentidos (BRASIL, 1997).

Outro aspecto fundamental da sexualidade humana é a formação da identidade de gênero. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), gênero “[...] diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (BRASIL, 1997, p.321). Portanto, gênero é a forma como o indivíduo vai se perceber e constituir suas concepções sobre ser homem ou mulher e envolve questões sociais e culturais, marcando as concepções e papéis na sociedade. Se perceber homem ou mulher está muito além da questão de ter nascido com pênis ou vagina, o atributo anatômico, é uma construção social, que poderá influenciar diretamente na identidade sexual (BRASIL, 1997; NEDEFF, 2001).

Nedeff (2001, p.88) nos esclarece que “[...] a identidade de gênero começa com a percepção de que se pertence a um sexo e não a outro”. Essa percepção é influenciada pelos pais, amigos, escola e como a cultura estabelece os papéis sexuais determinados, ela institui-se antes dos dois anos de idade e prolonga-se até a fase adulta, período em que a escolha do objeto sexual do indivíduo geralmente está definida (NEDEFF, 2001).

Destarte, a sexualidade busca situar o indivíduo como um sujeito pertencente a um processo sócio-histórico, no qual dele fazem parte diversos aspectos como valores, conceitos, comportamento, entre outros. É um processo que “[...] vai se ‘construindo’ a partir de vários processos que o sujeito vivencia, a partir da formação do conhecimento, da intensificação dos prazeres, dos estímulos ao corpo, entre outros” (FRANÇA e GLOOR, 2013, p.03).

A sexualidade, dentro da história da humanidade, é marcada por intensas mudanças influenciadas pelas percepções e pensamentos que norteiam diferentes concepções que vão surgindo a partir dos diversos contextos culturais, econômicos, políticos e religiosos (CHRISTIANO e DUARTE, 2012, p.756).

Quando nos referimos à sexualidade, falamos de uma amplitude que vai muito além do sexo. A sexualidade está intrinsecamente ligada a contextos sociais, culturais, individuais e do relacionamento com o outro, no qual pertencem a afetividade, a singularidade e as regras sociais e culturais internalizadas pelo indivíduo através de sua inserção no meio social (NUNES, 1987).

É de grande valia para o estudo da dimensão da sexualidade do ser humano, abordar a sexualidade em todos os seus aspectos, desde a manifestação do corpo ao seu contexto sócio-histórico-cultural, pois a sexualidade perpassou por diversas concepções em determinadas épocas até ter seu conceito ampliado, como a seguir abordaremos.

### **Um breve histórico sobre a sexualidade**

Os primeiros indícios da sexualidade humana ocorreram no período Paleolítico, assumindo diferentes formas de manifestações. O matriarcalismo era dominante nas tribos e as mulheres assumiam as principais funções que garantiam a sobrevivência dos membros e, dentro dessa organização social a sexualidade assumia um caráter mítico (NUNES, 1987).

As formas de manifestação são diversas, desde pinturas e gravuras nas cavernas até esculturas contemplando o corpo feminino, principalmente as partes íntimas da mulher. Tais aspectos indicam a exaltação à fertilidade [...] (CHRISTIANO e DUARTE, 2012, p.757).

Posteriormente, no período Neolítico, o matriarcalismo não foi mais a forma de organização política dentro dos grupos. Com o sedentarismo, os homens passaram a ter um importante papel na formação de exércitos para defender as recentes delimitações de terra, assumindo papel de pai e chefe visando o domínio dos meios de produção. A mulher neste período foi vista como posse do homem (CHRISTIANO e DUARTE, 2012).

Em seguida, com a formação do povo Hebreu, a sexualidade assumiu um caráter procriativo, baseado na religiosidade, onde ter filhos era considerado um ato bem aceito por Deus, dessa forma, a relação sexual era desejada. O aborto era considerado crime, pois o aborto era a negação da continuidade de um homem por seus filhos (SPITZNER, 2005, apud CHRISTIANO e DUARTE, 2012). Devido aos valores de



linhagem, o filho homem era especial para os Hebreus e as mulheres eram marginalizadas, pois elas traziam prejuízos para seus pais, que precisavam oferecer dotes para que elas se casassem (CHRISTIANO e DUARTE, 2012).

O movimento civilizatório sofreu várias transições ao longo do tempo e a concepção de sexualidade foi se modificando. Um exemplo bastante claro são os gregos, que ostentavam um grande poder patriarcal. Neste período, a sexualidade volta-se para a religiosidade e a mulher é desvalorizada. A sexualidade masculina podia ser vivida livremente sem repressões, os homens poderiam manter relações sexuais com homens e mulheres fora do casamento. A mulher era submissa ao seu marido ou ao seu pai (CHRISTIANO e DUARTE, 2012; NUNES, 1987).

Na Idade Média, a Igreja assumia a frente das concepções sobre a sexualidade. A Igreja via a sexualidade como um pecado e as manifestações da mesma como práticas repressivas, passíveis de serem punidas, como por exemplo, a pessoa vista em pecado poderia sofrer agressões físicas e até ser morta. O moralismo religioso era predominante neste período, fruto das ideias transmitidas pela Igreja (NUNES, 1987).

Com a formação da nova classe social, a burguesia, frente à tentativa de suplantarmos o poder exercido pela Igreja e com a desorganização do feudalismo, inicia-se a Idade Moderna. Este mundo moderno, movido pela busca da razão, busca superar as ideologias da Igreja. Contudo, a Reforma protestante, não conseguiu modificar a base do pensamento Agostiniano sobre a sexualidade, ela ainda era vista com repressão. A intencionalidade nesta época era de “[...] regular o capitalismo e fazer com [que] a mão-de-obra poupe força e faça o capital ampliar-se” (CHRISTIANO e DUARTE, 2012, p.761).

O sexo é reduzido ao privado e com fim procriativo. À concepção de racionalidade e eficiência burguesa soma-se a produtividade. O sexo subjetivo, humano, prazeroso desaparece. O corpo é negado no trabalho e na repressão sexual. O “eu” corporal não existe e sim a civilidade e a máscara social. Sobre o sexo nasce a cultura da vergonha e do pecado em níveis tão profundos que nem mesmo a Idade Média tinha conseguido (NUNES, 1987, p. 69).

A sexualidade, vista na Idade Moderna com mais rigor que na Idade Média, passa a ser reformulada com a intervenção da medicina com estudos científicos e dos movimentos de libertação sexual. Movimentos como “[...] a luta da mulher pelo direito ao voto, a reivindicação feminina pelo acesso à Universidade e a vida profissional, a 1º Guerra Mundial, dentre outros [...]” (CHRISTIANO e DUARTE, 2012, p.762), desencadearam uma nova configuração social no século XX.

A indústria, com o advento da tecnologia, se apropriou da sexualidade para transformá-la em consumo com uma grande produção de objetos que referenciam o sexo. A mulher passou a ser objetificada sexualmente, e a mídia utilizou do corpo

feminino e sua exposição para conseguir obter lucros. Atualmente, vivemos em uma sociedade totalmente influenciada pela mídia e pelo capitalismo, a sexualidade está posta aos jovens e adolescentes e vendendo a todo momento produtos relacionados ao sexo (CHRISTIANO e DUARTE, 2012).

O capitalismo apropriou-se de tal conceito para vender o sexo a fim de garantir lucro. A sexualidade deve ser alvo de reflexões e críticas bem fundamentadas a fim de formar sujeitos que detém o conhecimento e respeito ao próprio corpo (CHRISTIANO e DUARTE, 2012, p.763).

Frequentemente a sexualidade se encontra envolta em um feixe de valores morais, determinados e determinantes de comportamentos, usos e costumes sociais que dizem respeito a mais de uma pessoa. Daí o seu caráter social explosivo (NUNES, 1987, p.13).

A partir dessas considerações, e por seu caráter social urgente, se torna inquestionável que a Educação sexual seja um tema presente na formação de todos os indivíduos, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.287), a sexualidade é “[...] inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte”.

Nesse sentido, a primeira Instância que vai promover a educação sexual das crianças é a família, pois esta através dos valores, crenças religiosas, através do comportamento dos pais entre si e com os filhos, através das recomendações, cuidados, proibições estará promovendo uma educação carregada “[...] dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem” (BRASIL, 1997, p.291).

Em complementaridade ao trabalho realizado inicialmente pela família, a Escola tem um papel fundamental no tocante à Educação sexual de seus alunos e deve trabalhar de acordo com as demandas que forem surgindo no interior da sala de aula.

[...] o trabalho com a sexualidade deve ocorrer de acordo com as necessidades sentidas dentro do ambiente da sala de aula, tomando por base situações que ocorreram pontualmente ou que estão sendo muito frequentes, abrindo um espaço no próprio cotidiano da aula e, se necessário, solicitar uma palestra de profissional especializado das áreas da educação e da saúde (FRANÇA e GLOOR, 2013, p.08).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) ainda destacam a importância de os professores serem imparciais no processo de orientação sexual, tomando como ponto de partida o âmbito pedagógico, não invadindo valores e concepções pessoais dos alunos.

Propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais

instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1997, p.300).

Conhecer e respeitar o próprio corpo e o corpo do outro e todas as dimensões da sexualidade é fundamental nos relacionamentos para o desenvolvimento da autoestima e confiança. O direcionamento dado às questões relacionadas à sexualidade de cada indivíduo vai influenciar suas concepções por toda a vida e cada fase deve ser vivida de acordo com as demandas e experiências proporcionadas, de maneira natural e tranquila, de acordo com a maturidade que cada período da vida proporciona.

[...] a sexualidade tem de ser abordada de maneira tranquila, natural; é preciso que se diga que ela é bonita, prazerosa, que representa a celebração da vida- sem deixar, é claro, de conscientizar os adolescentes de que, como tudo na vida, ela exige maturidade física, psicológica e o tempo certo para acontecer, que não se podem queimar fases na vida: é importante curtir e sentir prazer em ser criança, em ser adolescente, em ser adulto, pois todas as fases da vida têm seus encantos, seus prazeres e as aprendizagens necessárias para nossa formação como seres humanos (BONFIM, 2012, p.67).

A partir dessas considerações, é de suma importância conceber a sexualidade inerente ao indivíduo desde o nascimento e não cabe mais no discurso atual atribuir a sexualidade somente à adolescência e a idade adulta. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/BRASIL, 1998) a sexualidade está presente em distintas etapas da vida, desde o nascimento. Trataremos, a seguir, sobre o processo de desenvolvimento da sexualidade infantil.

## **O desenvolvimento da sexualidade infantil e suas manifestações**

A sexualidade é inerente ao ser humano desde o seu nascimento (ZORNIG, 2008) e, a partir desse levantamento torna-se indispensável caracterizar as manifestações sexuais mais comuns na infância para um esclarecimento de como se dá esse processo de desenvolvimento da sexualidade nesta etapa da vida. Este capítulo busca sistematizar conhecimentos acerca do desenvolvimento da sexualidade infantil, fazendo um recorte da infância entre 0 (zero) e 8 (oito) anos de idade, perpassando o que

nos foi denominado por Freud, no início do século XX, como as etapas do desenvolvimento psicosssexual, abrangendo as fases oral, anal, fálica e de latência. A partir dessas perspectivas, buscamos elucidar as etapas de desenvolvimento da sexualidade infantil e suas manifestações.

A sexualidade está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento do indivíduo e está presente em diferentes etapas na vida, desde o nascimento até a velhice e é concernente à aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos e históricos. Na infância, a sexualidade está interligada com questões e incitações diferenciadas das questões do universo adulto, a sexualidade infantil assume um aspecto investigativo, uma busca de sanar as curiosidades na construção da subjetividade, que ocorre de maneira natural (BONFIM, 2012).

É importante perceber que a sexualidade é diferente em cada fase do desenvolvimento humano. As crianças, os adolescentes, os adultos e os idosos são seres sexuados e, cada fase da vida, possui interesses sexuais e exprime em comportamentos a própria sexualidade, os quais mudam de acordo com a idade, assumindo características próprias a cada período da vida. Justamente por isso, não se pode generalizar uma sexualidade comum a todas as idades sem cometer graves erros (NEDEFF, 2001, p.90).

É na infância que a sexualidade assume seu caráter inicial, desde o nascimento e está ambientada dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. As manifestações da sexualidade infantil vão voltar as atenções para diversas partes do corpo, como a boca, onde através da mordida, por exemplo, a criança estará agindo sobre o mundo que a cerca, esse ato direcionado à boca também pode ser constatado no sugar do seio materno ou no colocar objetos na mesma. O contato com as pessoas pode causar estímulos no bebê, através da incitação neurológica, podendo causar sensações de prazer, como no ato de amamentar, por exemplo (BRASIL/RCNEI, 1998; NEDEFF, 2001).

A fase inicial denominada de fase oral abrange a faixa etária de 0 à 18 meses. Nesta etapa do desenvolvimento psicosssexual a criança descobre na boca uma fonte de prazer. Atividades como o ato de mamar, o sugar, o morder, a alimentação proporcionam à criança descobertas de deleite. Através das atividades realizadas oralmente, a criança descobre uma forma de se comunicar e de se expressar com o mundo à sua volta, percebendo que pode agir no mundo e sentir prazer com as sensações proporcionadas. Nesse sentido, é imprescindível que as crianças recebam estimulação para vivenciarem essa fase da melhor maneira possível, recebendo orientações adequadas para canalizarem essa descoberta para uma vivência saudável e com limites (BONFIM, 2012).

Corroborando com as elucidações de Bonfim (2012), Zornig (2008, p.76) nos aponta que:

[...] na fase oral, a boca se constitui não somente em um órgão privilegiado de satisfação, mas principalmente em um tipo de relação entre o bebê e a mãe. Ao mamar o bebê se nutre do leite para satisfazer uma necessidade orgânica, mas principalmente para se alimentar do olhar, da voz, do amor da mãe.

Outra manifestação da sexualidade infantil está intimamente ligada ao controle esfinteriano, denominada como fase anal na perspectiva do desenvolvimento psicosssexual, ocorre na faixa etária de 18 (dezoito) meses a aproximadamente 3 (três) anos e meio. Nesta etapa, através do controle da eliminação, as crianças vão começar a apreender as regras culturais que rodeiam esse universo, como a aprovação ou desaprovação dos adultos. O controle esfinteriano também possibilita uma nova descoberta à criança, que são seus órgãos genitais, que ficavam escondidos. A partir desse momento as crianças irão manipular seus órgãos descobrindo sensações prazerosas, crescendo a curiosidade sobre essa parte de seu corpo e no corpo de outras crianças, iniciando, assim, etapas de exploração e jogos sexuais com outros infantes, que são manifestações habituais (BONFIM, 2012; BRASIL/RCNEI, 1998).  
E mais, como nos elucida Costa e Oliveira (2011, p.10):

Neste período, as crianças, para tirar proveito da estimulação erógena da zona anal, retêm as fezes, até que este acúmulo proporcione violentas cólicas e ao passar pelo ânus, ocorre uma estimulação intensa na mucosa, dando-lhes sensações de alívio e prazer.

Destarte, essa fase é de extrema importância no desenvolvimento sexual da criança, pois através das reações dos cuidadores a criança irá internalizar as concepções sociais no que diz respeito aos esfínteres, ora sendo visto como algo sujo e feio e ora a criança recebe elogios e carinho ao se comportar da maneira esperada pelos adultos no controle da eliminação, essa contradição tem que ser vivida de maneira afetuosa e com um grande incentivo por parte dos pais e cuidadores, pois do contrário podem ser afetados o desenvolvimento e o comportamento no âmbito da sexualidade da criança (BUSQUIM et al., 2011).

Na fase denominada por Freud como fálica, que ocorre de 3 (três) a 6 (seis) anos de idade, a atenção estará canalizada para o falo, o pênis. Neste período, as atenções estarão voltadas para os aspectos da genitália e é nesta etapa que ocorrem o Complexo de Édipo e o Complexo de Electra, que se desenvolvem basicamente sob as seguintes perspectivas: no Complexo de Édipo o menino canalizará sua eroticidade para o sexo oposto, tendo a figura da mãe como foco, no decorrer dessa etapa acontecerá a identificação com a figura do sexo masculino a partir do momento que o pai despertar o entendimento no menino de que a mulher cumpre a função de ser sua mãe, mulher

e esposa do seu pai, a partir desse entendimento haverá a identificação com a figura do pai. Com a menina, ocorre um processo semelhante, o Complexo de Electra, nesta etapa a menina inicialmente volta suas atenções e canalização erótica para a figura da mãe, mas, ao compreender que de sua genitália não nascerá um pênis, ela culpa a mãe por não ter o órgão genital masculino e percebe que precisa transferir as atenções, inicialmente voltadas para a mãe, para o seu pai. A partir dessa perspectiva, ocorre a identificação com a figura da mãe a partir do momento que ela entende, através da mãe, que o homem é marido de sua mãe e que para ela cumpre o papel de ser pai. É possível observar a vivência da masculinidade e feminilidade a partir dessas identificações, do menino com a figura do pai e da menina com a figura da mãe (BONFIM, 2012).

Os jogos sexuais nesta etapa podem ser observados nos comportamentos das crianças, fruto de uma grande curiosidade pelo próprio corpo e pelo corpo dos colegas, meninos ou meninas. Observa-se nas brincadeiras infantis fantasias a respeito do beijo, do relacionamento afetivo e da necessidade de ver e tocar. A observação do mundo dos adultos e das influências midiáticas interfere no universo de fantasia que ronda a fase da infância (ALVES; CAMPOS; JESUS, 2011).

A criança é desprovida de vergonha e apresenta uma satisfação em se despir, principalmente as partes sexuais. E é nesse período que surge a curiosidade por ver os órgãos genitais de seus pares. Sobre o entusiasmo da sedução o desejo de ver passa a apresentar grande importância na vida sexual da criança. Nesta fase, as crianças começam a perceber as diferenças em termos de gênero: masculino e feminino. (COSTA e OLIVEIRA, 2011, p.11).

A próxima etapa de desenvolvimento da sexualidade infantil está relacionada com a canalização das energias sexuais para outros fins, como as interações sociais, o esporte e as atividades intelectuais. Essa fase é denominada no desenvolvimento psicosssexual como latência, e ela ocorrerá até o aparecimento da puberdade e do início da vida adolescente, período que se instala a genitalidade. Neste período ocorre com maior intensidade a internalização dos papéis sexuais de homens e mulheres e há uma separação entre grupos de meninas e meninos (BUSQUIM et al., 2011).

Nesse aspecto, Alves, Campos e Jesus (2011, p.98) corroboram com a importância do desenvolvimento psicosssexual ao nos elucidar que:

Cada uma dessas fases possui características sexuais e afetivas marcantes, que por sua vez determinam comportamentos e expressões em diferentes lugares. Sendo assim, é necessária a compreensão e o saber agir diante de cada fase psicosssexual da criança.

Em especial, no âmbito educacional é muito comum as manifestações da sexualidade infantil, geralmente estas estão expressas em perguntas que buscam sanar

suas curiosidades sobre os órgãos genitais, sobre seus aspectos, funções, dentre outros questionamentos, também há uma expressividade da sexualidade infantil muito acentuada nas brincadeiras com o outro e com o seu próprio corpo, emergindo destas fantasias acerca do mundo adulto, dos papéis sexuais e comportamento de gêneros. A sexualidade na infância assume um caráter de autoerotismo, pois a criança busca nas experiências com o próprio corpo formas de obter prazer (COSTA e LOPES, 2010).

Segundo Maia e Spaziani (2010, p.69), as manifestações sexuais mais comuns entre as crianças, tanto no seio da família como no ambiente escolar “[...] são as curiosidades e questionamentos, a masturbação infantil e os jogos sexuais”. Os toques, a necessidade de ver e as perguntas de cunho investigativo que ocorrem nos grupos de crianças estão diretamente relacionadas com os jogos sexuais comuns a essa fase do desenvolvimento da sexualidade, onde as crianças buscarão satisfazer suas curiosidades em relação ao corpo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.300):

As manifestações da sexualidade infantil mais frequentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que referem ao sexo, nas perguntas ou ainda na imitação de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta.

Um dos aspectos significativos da sexualidade infantil é a identidade de gênero que irá permear o universo infantil. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL/RCNEI, 1998), no tocante à identidade de gênero, nos esclarece que é na infância que as inquietações sobre o reconhecimento de ser homem ou mulher irão começar a acentuar-se, por volta dos 5 (cinco), 6 (seis) anos de idade. Desde o nascimento da criança ela está condicionada a ser tratada conforme seu sexo e essas concepções estão arraigadas na sociedade estabelecidas como papéis sexuais e é uma construção social. A família é em grande parte responsável pela forma como a criança vai se perceber menino ou menina, através das atribuições de papéis e até mesmo por sua estruturação familiar. A mídia também assume grande parte da veiculação sobre os comportamentos reconhecidos como de homens e mulheres. É de suma importância que na relação entre gêneros a busca seja constante por possibilitar uma vivência harmoniosa e de igualdade, permitindo que as crianças estejam em meio a diferentes situações, tanto relacionadas ao papel de homem como ao papel de mulher e desfrutem dessas perspectivas.

Gloor e França (2013) nos elucidam que é através das internalizações das concepções socioculturais, das perspectivas que se estabelecem nesse meio que as crianças irão construir suas identidades de gênero, sendo o período em que a criança está inserida na Educação Infantil muito propício a essa concepção de gênero. A criança vai perpassar além de sua percepção como pertencente a um sexo, e irá internali-

zar os conceitos acerca do papel que cada gênero deve desempenhar, isso ocorre em diversos contextos, como nas brincadeiras, nas relações sociais com crianças e com adultos e na observação do seu meio.

Assim como o desenvolvimento da criança, onde as interações com o meio em que vive assumem grande influência no decorrer deste, a sexualidade pode ser entendida como um processo que é sócio-histórico-cultural e sofre influências diretas das concepções e intervenções do outro e dos significados construídos socialmente. Dessa forma, as construções culturais acerca da sexualidade possuem forte influência no processo de internalização da criança nos aspectos da construção da sexualidade (COSTA e LOPES, 2010).

Nesse sentido, é imprescindível que o viés repressor que trata as diferenças entre meninos e meninas como desigualdade seja repensado ao nível das diferenças inerentes aos gêneros opostos e até mesmo aos gêneros entre si, pois é inquestionável a diversidade entre meninos e meninas e essas diferenças são vivenciadas pelas crianças desde a tenra idade, de acordo com sua imersão no mundo social, mas não é sadio tratá-las de maneiras desiguais.

Entender gênero, nesta perspectiva, é buscar entender as relações sociais e culturais que dão sentido à produção de feminilidades e masculinidades. Historicamente, vemos que a diferença foi tratada como desigualdade. Homens e mulheres são diferentes um do outro, assim como são diferentes entre si, mas tais diferenças foram construídas como desigualdades (DRUMOND, 2010, p.03-04).

A partir dessas considerações, sendo a sexualidade inerente ao ser humano desde o nascimento, consideramos substancial que a sexualidade seja discutida dentro do ambiente escolar em todas as dimensões e, compreendida pelos educadores em sua complexidade, pois “a compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema” (BRASIL/RCNEI, 1998, p.19).

Além disso, é de suma importância conceber que:

[...] a sexualidade está presente na vida da criança desde o nascimento, e vai se desenvolvendo de forma diferente em cada momento da infância. Aos poucos, a criança vai aprendendo sobre seu corpo, suas sensações, sua sexualidade e seu gênero. Através das experiências é que ela vai construindo sua própria imagem. Por isso, a cultura social na qual a criança está inserida marcará de modo significativo o desenvolvimento da sua sexualidade (COSTA e LOPES, 2010, p.28).



Nesse sentido, a escola deve tratar da dimensão da sexualidade em todos os seus aspectos e não deve realizar apenas uma educação sexual baseada em enfoques biologizantes, como observamos ocorrer no contexto escolar, pois atualmente, “[...] a escola fala de ‘sexo’ e não de sexualidade, pois a ‘educação sexual’ na escola ainda se pauta pelos critérios da biologia [...]” (BONFIM, 2012, p.22), a partir dessa perspectiva deve-se falar da sexualidade em todos os seus aspectos, em sua totalidade, pois “[...] a sexualidade perpassa tudo que nos dá prazer e nos motiva a viver” (BONFIM, 2012, p.27). Portanto, com esse olhar, trataremos na próxima seção sobre os direcionamentos da prática pedagógica do professor frente às manifestações da sexualidade infantil.

### **O professor frente às manifestações da sexualidade infantil**

Nesta parte trataremos de algumas questões que envolvem o professor frente às manifestações da sexualidade infantil. Buscamos elucidar uma perspectiva de educação sexual emancipatória, que não deve ser silenciada pela escola. Partindo da concepção de que todos somos educadores sexuais (FIGUEIRÓ, 2006), buscamos elucidar alguns apontamentos visando que o professor contemple uma prática pedagógica que abranja uma vivência da sexualidade harmoniosa, livre de preconceitos e tabus.

É importante considerar que todos, pais, professores e a comunidade, assumimos papéis de educadores sexuais, consciente ou inconscientemente, estamos sempre passando valores, crenças e concepções pessoais, ainda que não tenhamos noção explícita disso, para as pessoas ao nosso redor. Essas mensagens, implícitas ou não, irão sugerir concepções para as pessoas que nos cercam, crianças, jovens e adultos, e influenciarão nas próprias construções das concepções e valores dos mesmos (FIGUEIRÓ, 2006).

Nesse sentido, a gestão da escola, em um trabalho integrado com todos os agentes escolares, deve trazer para o âmbito escolar os assuntos que concernem à sexualidade, estabelecendo práticas pedagógicas viáveis para tratar dos temas que forem surgindo no dia a dia escolar, concebendo a sexualidade inerente ao ser humano desde o nascimento e não como uma manifestação que ocorre com o advento da puberdade comum à adolescência. A escola precisa iniciar uma orientação sexual emancipatória e objetiva desde a infância (GLOOR e FRANÇA, 2013), pois “[...] não podemos continuar numa concepção de infantilismo, encarando as crianças como assexuadas e ignorando o nível de tensão e interesse que lhes diz respeito” (NUNES, 1987, p.19).

Pais e professores devem entender que a sexualidade está conosco desde que somos gerados, e que ela se desenvolve em todas as fases da vida. E que, ainda que não abordemos esse assunto com a criança, sua sexualidade não será anulada (BONFIM, 2012, p.73).

São muitos os desafios que perpassam a prática pedagógica do professor, que engloba suas ações em sala de aula (GOMES e TOZZETO, 2009), dentre esses desafios encontra-se a insegurança e o despreparo sobre como lidar com as manifestações da sexualidade infantil. É de suma importância que o professor conceba que:

Tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Sexual faz parte do desenvolvimento integral das crianças e acontece nas relações que estabelecemos com elas, nas perguntas que fazemos, na percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares (meninos e meninas) e na descoberta dos prazeres (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p.60).

É preciso ter sempre um olhar sensível para as questões que envolvem a sexualidade, pois esta está envolta em uma totalidade muito mais abrangente do que apenas o ato sexual, falar sobre sexualidade é falar sobre relacionamento afetivo, sobre sentimentos, sobre a aprendizagem e o conhecimento, estamos imersos na sexualidade desde que somos gerados, e esta vai se desenvolvendo em cada etapa da vida, despertando a necessidade de sanar as curiosidades e conhecer mais sobre si mesmo e o mundo que nos cerca (BONFIM, 2012).

Falar sobre a sexualidade na escola, por vezes, tem se mostrado um grande desafio ao educador, pois este traz consigo ainda frutos de uma educação sexual repressora, nesse sentido, discorrer sobre essa temática ainda é um “[...] fator intrigante para o próprio educador, pois, na maior parte das vezes, ele não tem sabido, ou não aprendeu, a ensinar sobre o assunto, carregando consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus [...]” (FIGUEIRÓ, 2006, p.93).

Diante das manifestações da sexualidade infantil é frequente que os adultos, em especial os educadores, sintam-se despreparados para lidar com tais manifestações e não saibam interceder corretamente nos assuntos referentes à sexualidade. Nas Instituições de Educação Infantil ocorrem muitos relatos de professores que sentiram-se desconfortáveis diante das expressividades da sexualidade infantil, podendo culminar em repressão. Esse fato nos demonstra que há um grande despreparo no meio educacional e uma incompreensão do real significado da importância de uma vivência da sexualidade emancipatória para o desenvolvimento infantil (COSTA e LOPES, 2010).

É substancial que ao se deparar com as manifestações da sexualidade infantil, o adulto, em especial os educadores, busque não se omitir, julgar ou mentir para a criança em seus questionamentos ou até mesmo considerar pertinente punir as crianças por seus comportamentos, concebendo estes como manifestações comuns da sexualidade infantil. Por estarem frequentando a escola desde a tenra idade, é comum que as manifestações sexuais concernentes à infância estejam presentes nesse contexto.

Nesse sentido, é imprescindível que as informações e o tratamento direcionado às questões da sexualidade infantil sejam respondidos de maneira imparcial, com clareza, objetividade, pois “[...] a transmissão de informações isenta de valores pessoais do educador pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da emancipação das crianças” (MAIA e SPAZIANI, 2010, p.71).

Corroborando com Maia e Spaziani (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.303) nos elucidam que o professor deve manter uma postura ambivalente e impessoal quando se trata das manifestações da sexualidade infantil. Nesse aspecto:

É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos.

A forma como o adulto vai reagir diante das manifestações sexuais infantis irá influenciar muito a própria apropriação dos conceitos à respeito da sexualidade por parte da criança. Os jogos sexuais, a exploração do corpo e os questionamentos que ocorrem com frequência no universo infantil podem despertar no adulto atitudes de questionamentos, julgamentos e omissão, transmitindo valores e crenças, que irão culminar na internalização dessas atitudes pela criança (BRASIL, 1997).

As crianças através da percepção do mundo à sua volta e das atitudes dos adultos que a cerca frente às suas manifestações sexuais irão internalizar conceitos muitas vezes paradoxais, pois muitas vezes se veem repreendidas pelos adultos no tocante à exploração e descoberta do próprio corpo e, no mesmo contexto percebem como são frequentes o tocante ao tema em novelas e na mídia, podendo inclusive a partir dessas significações incluir os papéis representados e internalizados em suas brincadeiras (BRASIL/RCNEI, 1998).

Podemos observar que atualmente,

[...] nos meios educacionais, seja nos cursos de formação inicial, seja na escola, onde o profissional desenvolve a sua prática junto às crianças, que as questões que envolvem sexualidade são sempre cercadas de lacunas, desconhecimento, incômodos, silêncios, punições, subterfúgios, segredos, “não ditos” (COSTA e LOPES, 2010, p.23).

Nesta perspectiva, falar sobre a sexualidade no âmbito escolar, de forma emancipatória, clara e objetiva se torna fundamental, pois:

A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula está, de modo geral, exacerbada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meios de comunicação, em especial abordam-na. Temos observado forte instigação ao sexo, como também um rompimento com os valores morais e sexuais há muito estabelecidos (FIGUEIRÓ, 2006, p.92).

Assim sendo, a educação sexual de muitas crianças ainda está envolvida em tabus e preconceitos. Informações adequadas devem ser oferecidas para a criança para promover o desenvolvimento de uma sexualidade tranquila. Dessa forma, o professor deve estimular na criança um sentimento de autoconfiança, autonomia, criticidade e expressividade, pois:

A criança tem o direito de sentir que seu corpo é adorável e bom e que é somente dela e apenas ela poderá decidir quem pode vê-lo ou tocá-lo. Há muito que fazer para aumentar seu sentimento de autoconfiança, considerando a proximidade, a intimidade, o amor e os sentimentos. É desafiador fornecer informações precisas, confiáveis, sem preconceitos para o estabelecimento da confiança mútua (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p.58-59).

A perspectiva emancipatória da sexualidade se dá,

[...] por estar comprometida com a transformação social, onde o indivíduo necessita desenvolver sua autonomia com as questões ligadas aos valores e comportamentos sexuais. Para alcançar esta transformação social é fundamental que ocorra uma construção da liberdade sexual sem culpa e livre da opressão, ou seja, são ações que contribuem para suprimir o autoritarismo sexual, eliminar os preconceitos sexuais, bem como as desigualdades e a violência sexual (BRITTOS, GAGLIOTTO e SANTOS, 2013, p.04).

Dessa forma, buscamos no âmbito escolar uma prática pedagógica que sistematiza conhecimentos sobre a sexualidade em sua totalidade, na busca por uma educação sexual emancipatória. Nesse aspecto, compartilhamos com as ideias de Goldberg (1988), apud Figueiró (2006, p.31), que afirmam que a educação sexual deve ser um:

[...] caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade.

Quando se trata de questões relativas a vivência entre meninos e meninas, principalmente no processo de formação da identidade de gênero, é de suma importância que o professor busque não perpetuar desigualdades entre as crianças.

Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL/RCNEI, 1998, p.42).

Algumas escolas e profissionais da educação ainda perpetuam a ideia passadista de que falar sobre sexualidade incita práticas sexuais precoces e descontextualizadas (ALVES; CAMPOS; JESUS, 2011), mas estudos em alguns países demonstram que essa suposição não tem bases em dados estatísticos e que a educação sexual no âmbito escolar não estimula a atividade sexual genital precoce (CAMARGO e RIBEIRO, 1999).

Nesse aspecto Bonfim (2012, p.93) complementa nos esclarecendo que:

Quanto mais reprimirmos o desenvolvimento da sexualidade das crianças e dos adolescentes, mais estaremos incorrendo num risco duplo (e igualmente determinante): ou estaremos aguçando uma curiosidade precoce ou poderemos matar a possibilidade de uma sexualidade saudável, prazerosa e equilibrada na vida adulta. Portanto, consideramos que a repressão é um mal em todos os sentidos. Lembrando mais uma vez que devemos esclarecer sempre e de maneira adequada a cada idade, respeitando os limites e curiosidade da própria criança.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a educação sexual também atua como uma prevenção para problemas graves, como o abuso sexual, pois possibilita à criança criar autonomia e confiança para não se submeter ao outro, criando consciência de que seu corpo “[...] só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene” (BRASIL, 1997, p.293). Também se faz necessário que o educador procure desenvolver na criança a consciência do que deve ser realizado no âmbito privado, contextualizando alguns atos comuns das manifestações da sexualidade infantil, como a manipulação dos órgãos genitais, por exemplo.

Podemos perceber que, atualmente, a escola ainda se pauta em aspectos biologizantes em sua abordagem na educação sexual, não se pautando em uma educação sexual que aborde a sexualidade em sua amplitude, nesse aspecto Bonfim (2012, p.91) nos esclarece que o tema “[...] é superficialmente analisado em sua dimensão biológica, quando na verdade é preciso que a sexualidade seja abordada em todas as suas manifestações e interações”. Nesse sentido, “a manifestação da sexualidade da criança requer do educador muita atenção, não se trata de um patrulhamento, mas observação, orientação e clareza” (ALVES; CAMPOS; JESUS, 2011, p.99).

Esse trabalho realizado no ambiente escolar deve ser complementado pelas orientações familiares, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,

1997), deve ocorrer um trabalho integrado entre escola e família para que sejam estabelecidos os princípios norteadores do trabalho de educação sexual escolar.

Para tanto, se faz necessário que os professores tenham uma formação adequada para tratar do tema com propriedade. Sobre esse aspecto, Altmann e Carvalho (2012, p.11-12) nos elucidam que:

Os cursos superiores de pedagogia, bem como outras licenciaturas, precisam trabalhar o tema da sexualidade na formação de professoras (es) [...]. O trabalho conjunto entre educadoras(es), família e demais profissionais pode construir uma visão de infância e sexualidade que dê conta das manifestações que ocorrem no ambiente escolar e em casa.

Portanto, a formação continuada também se faz necessária no âmbito da sexualidade. É de extrema importância para o educador adquirir informações pertinentes, repensar sua própria postura e conceitos arraigados em sua formação como pessoa e profissional. Uma formação específica que abrange a temática da sexualidade pode proporcionar ao professor “[...] aprimoramento em sua capacidade de ser empático com os alunos e nas habilidades necessárias para trabalhar valores, atitudes e sentimentos” (FIGUEIRÓ, 2006, p.94). Quando todos os profissionais da educação estiverem aptos para lançarem um olhar mais sensível no tocante às manifestações da sexualidade de seus alunos, poderemos falar efetivamente de uma educação sexual emancipatória vivenciada de forma harmoniosa e tranquila.

### **Finalizando...**

Esta pesquisa permitiu compreender que a sexualidade está ambientada em um aspecto sócio-histórico-cultural e não nos é algo pronto e dado, é uma construção social, nesse sentido, devemos estar comprometidos com uma educação sexual emancipatória. Pudemos observar também que a sexualidade está intrínseca à vida do indivíduo desde o seu nascimento, e que cada etapa da vida demanda aspectos diferenciados. Quando falamos de sexualidade, portanto, estamos falando de uma amplitude que está muito além do ato sexual, a sexualidade envolve a afetividade, a intimidade, os relacionamentos com o outro e consigo, o carinho, o amor, a busca pelo prazer e a motivação de viver.

Contudo, percebemos que é difícil falar sobre a sexualidade infantil nos dias atuais, ainda que tenhamos uma vasta referência bibliográfica e estudos na área, pois ainda somos fruto de uma educação sexual repressora, envolta em tabus e preconceitos. Não são todas as pessoas, particularmente pais e educadores, que falam abertamente sobre a sexualidade, em especial a sexualidade infantil. Para tanto, devemos

abandonar a ideia de que as crianças são seres assexuados, dotados de uma pureza singular, concepção essa que ainda perpassa o imaginário de muitas pessoas.

Ao analisarmos as reflexões levantadas na terceira seção, por exemplo, consideramos que não podemos mais, principalmente dentro do âmbito educacional, nos silenciar perante às manifestações da sexualidade infantil e que devemos buscar ajudar nossos alunos a vivenciá-la de forma emancipatória. Cabe ao educador se permitir e se capacitar para olhar a criança com mais sensibilidade e compreensão. É preciso muito mais do que falar sobre sexo e anatomia, como observamos ocorrer nos contextos educacionais. Dessa forma, entendemos que esses aspectos são importantes para a formação de cidadãos críticos, conscientes e bem informados, mas é preciso falar também de amor, de respeito ao outro, a si mesmo, de bem-estar, de afetividade, limites, motivação e prazer de viver.

Nesse sentido, acreditamos que conseguimos trazer reflexões pertinentes sobre a questão inicial que motivou a presente pesquisa, ou seja, como ocorre o processo de desenvolvimento da sexualidade infantil e qual deve ser o posicionamento do professor frente a essas manifestações, nos comprometendo com uma educação sexual emancipatória, que deve iniciar desde a Educação Infantil, de acordo com as fases que cada idade demanda.

Concluimos, por conseguinte, que é imprescindível que no meio educacional, o professor busque a formação continuada na área da sexualidade, já que pudemos constatar que a maioria dos cursos de graduação de formação de professores não trata do tema de forma ampla, se atendo somente a aspectos biologizantes, para que dessa forma sejam estabelecidas práticas pedagógicas viáveis para tratar do tema de maneira emancipatória, conscientizando também as famílias da importância da vivência de uma sexualidade livre de repressão, culpa e tabus, desde a infância, pois as questões que concernem à esta etapa da vida irão influenciar diretamente a forma como o adulto irá vivenciar sua sexualidade.

## Referências

ALTMANN, Helena; CARVALHO, Gabriella Elaine Fagundes de. Sexualidade na Educação Infantil: entre o silenciamento e a vigilância. *Artifícios*, v. 2, n. 4, p.1-13, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D\\_Helena.pdf](http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D_Helena.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ALVES, Raquel Aparecida; CAMPOS, Roger Henrique; JESUS, Juliana Aparecida de. A importância da educação sexual e suas contribuições para a formação dos alunos: um estudo nas escolas de educação infantil de Unaí- MG. *Facevv*, Vila Velha, n. 7, p.94-109, jul./dez. 2011.

AQUINO, Camila; MARTELLI, Andrea Cristina. Escola e educação sexual: uma relação necessária. In: IX ANPED SUL- SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** . Caxias do Sul, 2012. p. 1 - 16. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,\\_Sexualidade\\_e\\_Educacao/Trabalho/12\\_40\\_16\\_1105-7444-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,_Sexualidade_e_Educacao/Trabalho/12_40_16_1105-7444-1-PB.pdf). Acesso em: 05 set. 2018.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 144 p. (Coleção Papirus Educação).

BRASIL. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTOS, Eritânia Silmara de; GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; SANTOS, Aline Bruna dos. A importância da educação sexual na formação de professores: O projeto Laboratório de Educação Sexual Adolescer e a intervenção necessária junto aos adolescentes no espaço escolar. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL- CORPOS, IDENTIDADE DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR, 3., 2013, Maringá, PR. **Anais...** . Maringá, PR, 2013. p. 01 - 16. Disponível em: [http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao\\_sexual\\_escolar/4-08.pdf](http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-08.pdf) . Acesso em: 13 ago. 2018.

BUSQUIM, Ana Maria O., et. al. Freud: a importância do conhecimento do desenvolvimento psicosssexual para a compreensão da sexualidade humana. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - II SIES- GÊNERO, DIREITOS E DIVERSIDADE SEXUAL: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, 2., 2011, Maringá, PR. **Anais...** . Maringá, PR, 2011. p. 1 - 14. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/198.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, Campinas, SP: Unicamp, 1999. 144 p. (Coleção Educação em pauta: temas transversais).

CHRISTIANO, Ana Priscilla; DUARTE, Vanessa. A história da sexualidade. In: XIV SEMANA DA EDUCAÇÃO PEDAGOGIA 50 ANOS: DA FACULDADE DE FILO-



SOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 14., 2012, Londrina, PR. **Anais...** . Londrina, PR, 2012. p. 755 - 764. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensino\\_fundamental/ahistoriadasexualidade.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensino_fundamental/ahistoriadasexualidade.pdf). Acesso em: 01 set. 2018.

COSTA, Elis Regina da; OLIVEIRA, Kênia Eliane de. A sexualidade segundo a teoria psicanalítica freudiana e o papel dos pais neste processo. **Itinerarius Reflectio-nis**, Jataí, GO, v. 2, n. 11, p.1-17, 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/20332/19287> . Acesso em: 27 ago. 2018.

COSTA, Wanessa Rafaela do Nascimento da; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Criança, sexualidade e Educação Infantil: sistematizando conhecimentos para a prática pedagógica. **Interface**, Natal, RN, v. 7, n. 2, p.19-33, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://ojs.ccsa.ufrn.br/ojs/index.php?journal=interface&page=article&op=view&path%5B%5D=134&path%5B%5D=135>> . Acesso em: 15 ago. 2018.

DRUMOND, Viviane. É de menina ou de menino? Gênero e sexualidade na formação da professora de Educação Infantil. In: FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Santa Catarina. **Anais...** . Santa Catarina, 2010. p. 1 - 7. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542\\_ARQUIVO\\_artigo-Viviane.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542_ARQUIVO_artigo-Viviane.pdf). Acesso em: 25 ago. 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Londrina, PR: Eduel, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 328 p. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

FRANÇA, Fabiane Freire; GLOOR, Viviane Cristina Ferreira. Sexualidade Infantil: teoria, gestão e docência. In: EPCT- VIII ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 8., 2013, Campo Mourão, PR. **Anais...** . Campo Mourão, PR, 2012. p.1-10. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/02vcferreiragloortrabalhocompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/02vcferreiragloortrabalhocompleto.pdf) . Acesso em: 09 ago. 2018.

GOMES, Thais de Sá; TOZETTO, Susana Soares. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 17, n. 2, p.181-196, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834> . Acesso em: 10 set. 2016.

GUIMARÃES, Veridiana Canezin. A concepção freudiana da sexualidade infantil e as implicações da cultura e educação. **Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 1, p.53-66, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/2441/1503> . Acesso em: 01 set. 2018.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; SPAZIANI, Raquel Baptista. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. **Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 01, p.68-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/LinhasFlorianopolis/2010/vol11/no1/4.pdf> . Acesso em: 25 set. 2018.

NEDEFF, Cristiano Carvalho. Contribuições da sexologia sobre a sexualidade infantil nos dois primeiros anos de vida: uma revisão bibliográfica. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v. 3, n. 2, p.83-91, 2001. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1092/805> . Acesso em: 31 ago. 2018.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1987. 101 p. (Série Educando).

SUPLICY, Marta. **Papai, mamãe e eu: o desenvolvimento sexual da criança de zero a dez anos**. São Paulo: FTD, 1999.

ZORNIG, Silvia Maria Abu-jamra. As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 01, p.73-77, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a08.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.4

## EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ANDRAGOGIA NO AMBIENTE CORPORATIVO

*Jonathan Almeida da Rocha*

### **Introdução**

Neste mundo globalizado, as empresas e os seus diversos segmentos, têm a necessidade de investirem em inúmeros fatores para se destacarem e ultrapassarem a concorrência. A tecnologia tem avançado, produtos novos vêm surgindo e a cada dia mais, a publicidade e a propaganda têm trabalhado para chamar a atenção do mercado para os produtos e suas marcas. As empresas em busca de inovação e controle de qualidade, investem em seus vários setores: produção, marketing, logística e entre outros que compõem a empresa, mas o setor chave para que tudo isso aconteça, é a área de recursos humanos ou para alguns o chamado “RH”.

Quando falamos em recursos humanos, não estamos falando do setor de departamento pessoal, que pode sim compor a área de RH, mas estamos falando de algo muito além dos processos de admissão e demissão, folha de pagamento e benefícios, estamos falando de um setor que trabalha com o intuito de trazer valor às pessoas, pois as empresas não possuem mais a visão mecanicista e sim a visão holística, onde as pessoas fazem parte do controle de qualidade, e com a cooperação destas pessoas que se encontra a “chave do sucesso”, ou seja, olhar o corpo de colaboradores da empresa como um “corpo vivo e dinâmico”. Tendo essa visão, a empresa olha os seus funcionários como um ponto de extrema importância para se obter o sucesso, acreditando que as pessoas possuem total capacidade de desenvolver habilidades e competências, adquirir novos conhecimentos e captar informações, modificar comportamentos e atuarem como agentes de mudanças, em palavras mais claras, é utilizar o “talento” das pessoas como fator para a empresa se destacar no mundo globalizado.

“[...] pois os talentos das pessoas estão sendo considerados como um diferencial estratégico e competitivo.” (KNAPIK, 2012)

É desenvolvendo estes talentos dentro das empresas, que teremos uma mão de obra mais qualificada, pessoas comprometidas e confiantes, por terem ciência que possuem o conhecimento adequado para exercerem a tal função, esta é a essência da educação corporativa e andragógica.

E o setor responsável por desenvolver estes talentos, é a área de recursos humanos, atuando com o “Treinamento e Desenvolvimento” dentro da educação corporativa.

Muitas organizações, por acreditarem e investirem fielmente nestes talentos,

implantam a área de educação corporativa/treinamento e desenvolvimento, como um setor único, e não somente como setor integrante da área de recursos humanos, visto que atua diretamente com pessoas. E desta forma, trabalham com a estrutura dos treinamentos, implantação e gestão, formando e focando no desenvolvimento dos colaboradores.

Mas, já parou-se para pensar o que seria o treinamento e desenvolvimento dentro da educação corporativa? Como estruturar um treinamento ou como obter um aprendizado organizacional de sucesso? A resposta à estas questões e outras que surgem quando estudamos a área de educação de adultos e a andragogia no ambiente corporativo, é o que se encontrará na redação dos capítulos deste artigo de análise literária e bibliográfica.

O objetivo deste artigo é trazer o conhecimento sobre a área educação corporativa junto ao treinamento e desenvolvimento, o seu conceito, estrutura e benefícios, trazendo a abordagem andragógica, como a melhor forma de se capacitar e orientar e ensinar os adultos dentro do ambiente corporativo.

A justificativa para o estudo do tema, é devido a grande importância em se investir e trabalhar a educação de adultos nas empresas e assim gerar o desenvolvimento humano, contudo com foco total às necessidades da empresa, pois utilizar o talento das pessoas como estratégia de mercado, ocorre somente através do desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, focadas nos processos empresariais, ou seja, os treinamentos devem atender de forma integral o que a empresa tem como necessidade.

Para Lacombe (2011, pg. 381) “ As empresas que não treinam e desenvolvem seus funcionários, podem enfrentar dificuldades competitivas por falta de gente preparada para seus cargos”.

E com todo este estudo espera-se que se obtenha o conhecimento suficiente para se compreender os benefícios da educação corporativa e do treinamento, como gerar o desenvolvimento humano nas empresas, como atuar com a andragogia e assim gerar resultados.

### **Educação corporativa: andragogia no ambiente corporativo** **Treinamento e desenvolvimento: conceito e benefícios**

Quando estuda-se a educação corporativa o treinamento e desenvolvimento humano é a base do estudo. São vários os autores que conceituam o tema. Há diversas correntes de pensamento que defendem e referem-se as diferenças e similaridades entre treinamento e o desenvolvimento de pessoas.

Para Chiavenato (2004) “[...] a conceituação de treinamento apresenta significados diferentes [...], o treinamento é uma forma de agregar valor às pessoas, à organização e aos clientes, enriquecendo o patrimônio humano das organizações.”

Pelo estudo da palavra, treinar vem da derivação da palavra francesa *trainer* e significa exercitar-se para competições desportivas, adestrar, acostumar, já a palavra treinamento, é a junção de treinar+mentor, onde mentor vem de guia, ensinar e pessoa que aconselha. (SILVEIRA, 2004).

“O treinamento é uma aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultem na melhoria do desempenho no trabalho [...]” (LACERDA, 2003). Já para (MAGALHÃES e ANDRADE, 2001) “ O treinamento pode ser visto como uma ferramenta de vital importância para o aumento da produtividade do trabalho, e também como um fator de auto-satisfação do treinando[...]”.

Como exemplo de todos estes autores, pode-se perceber que são vários estudiosos que explanam sobre o tema, e buscam interpretá-lo como ferramenta essencial para a empresa e que vem de forma a trazer benefícios para o treinando e a organização.

No entanto, as abordagens descritas, só apresentaram o conceito de treinamento, pois há uma diferença entre treinamento e desenvolvimento humano, ou em outras palavras, há uma diferença entre treinar e desenvolver pessoas. Como afirma Janete Knapik (2012):

“Desenvolver pessoas é, acima de tudo, incentivar o auto para a busca de uma renovação dos conhecimentos, das habilidades e atitudes. O treinamento está focado no presente, em melhorar o desempenho a curto prazo e em corrigir falhas e dificuldades atuais. O desenvolvimento de pessoas está direcionado para o futuro, preparando pessoas para assumir cargos ou posições a médio e longo prazo, inclui o treinamento, a carreira e outras experiências e se alinha com os objetivos estratégicos da organização”. (KNAPIK, 2012)

A autora diferencia o treinamento do desenvolvimento, por meio de um entendimento cronológico, onde entende-se que o “treinamento”, tem o foco no presente, nas necessidades do cargo, já o “desenvolvimento”, tem o foco no futuro, no desenvolvimento de competências para assumir outros cargos, riscos ou responsabilidades.

Analisando por esta concepção, entendemos que o desenvolvimento pode ocorrer durante o processo da educação corporativa e o treinamento, mas o seu ponto forte de identificação e ocorrência, é após o treinamento, pois entende-se que quando o treinando finalizar o processo, apresente desenvolvimento em sua função, podendo acarretar em benefícios não só para a organização, mas também para o funcionário, como de forma pessoal e profissional, através de uma mudança de cargo ou aquisição de responsabilidades específicas, assim se destacando dos demais.

Muitos são os benefícios que o treinamento pode proporcionar para o ambiente corporativo e também para o treinando. Algumas palavras que pode-se apresen-

tar resumindo os benefícios causados pelo treinamento são: preparar, melhorar, capacitar, sensibilizar, promover, mudar e entre outras ações que o T&D proporciona.

Para Chiavenato (2004), a educação corporativa e o treinamento e desenvolvimento:

- a) Prepara as pessoas para a execução imediata das diversas tarefas do cargo;
- b) Proporciona oportunidades para o contínuo desenvolvimento pessoal, não apenas em seus cargos atuais, mas também para outras funções mais complexas;
- c) Mudar as atitudes das pessoas, seja para criar um clima mais satisfatório entre elas ou para aumentar-lhes a motivação e torna-las mais receptivas às novas estratégias organizacionais;

A educação de adultos dentro das empresas, também prepara as equipes para vencer obstáculos e problemas mais difíceis, como afirma Sousa (2001) “[...] com o treinamento adequado, as equipes de trabalho podem atacar problemas complexos e crônicos, descobrindo soluções eficazes e permanentes”.

Prepara profissionais para exercícios e atividades gerenciais novas ou técnicas, até mesmo mais complexas que as outras, traz a conscientização, sensibilização e promoção da aprendizagem em relação aos aspectos comportamentais e além disso os atitudinais. (SILVEIRA, 2004)

Ainda segundo Muchinsky (2004):

“Através do treinamento de funcionários, pode-se alcançar com mais facilidade uma série de aspectos que beneficiam diretamente a organização, como por exemplo, a qualidade dos serviços prestados e de produtos oferecidos, a redução de custos devido ao aumento da qualificação dos trabalhadores e a rapidez ao alcance dos objetivos.”

Analisando todas as citações apresentadas, pode-se resumir os benefícios da educação de adultos com base no treinamento como desenvolver novas habilidades, aprimorar as habilidades já existentes, capacitar e preparar o antigo e novo funcionário, proporcionar oportunidades para o contínuo desenvolvimento profissional e contudo estimular a mudança de atitudes nas pessoas.

### **Estrutura e programas de educação de adultos nas empresas**

Para se atuar com a educação de adultos dos ambientes corporativos, tendo como base o treinamento e desenvolvimento, é necessário se obter uma estrutura física específica, de acordo com a modalidade do treinamento que se deseja aplicar, ou seja, uma sala, lousa, data show, cadeiras, caixas de som e etc.

Agora quando se fala em estrutura não física, mas sim da organização do treinamento, falamos dos programas de educação corporativa.

Quando se pensa em criar um programa de educação corporativa com base no treinamento humano, há alguns passos a seguir para estruturá-lo. “Um programa de treinamento e desenvolvimento deve se alinhar ao planejamento estratégico, preparando pessoas para assumirem posições estratégicas e garantirem a competitividade da organização no contexto da globalização.” (KNAPIK, 2012)

Para se implantar um programa de educação corporativa, deve-se realizar um diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, como Silveira (2004) aborda em seus estudos.

O diagnóstico, é o que chamamos de “LNT”, ou seja, levantamento de necessidades de treinamento. Não se estrutura e implanta um programa de educação corporativa com base nos treinamentos, sem antes encontrar a razão para sua existência, a real necessidade para executá-lo, sendo assim a primeira etapa.

O levantamento de necessidades de treinamento (Lnt), consiste na verificação das necessidades de capacitação de competências percebidas na empresa, e para encontrá-las é necessário uma pesquisa detalhada nos setores. Uma necessidade de treinamento é uma carência de conhecimentos ou de habilidades que devem ser adquiridas, ou simplesmente uma habilidade que precisa ser aprimorada para com isso se desempenhar bem o trabalho.

Existem outros indicadores que demonstram a necessidade de um programa de educação corporativa. Como afirma Janete Knapik (2012):

“Expansão da empresa, redução do número de funcionários, transferências ou promoções, mudanças no método de trabalho e nos cronogramas, novos produtos, produção e qualidade baixa, problemas de comunicação e de relacionamento entre a equipe ou setores correlacionados, grande número de acidentes de trabalho, atendimento deficiente ao cliente e pouca cooperação no trabalho.”

Estes e outras razões que destacam a necessidade de se implantar um programa de educação corporativa e preparar os indivíduos. Enfim, o levantamento de necessidades é “num primeiro momento, [...] para traçar quais as tarefas e aspectos a serem abordados pelo processo.” (SENGE, 2004) e “é uma forma de diagnóstico que deve basear-se em informações agrupadas sistematicamente provenientes das necessidades de implantação de novas estratégias e ferramentas na empresa.” (CHIAVENATO, 2004)

Após o levantamento das necessidades, o próximo passo é seguir para o planejamento, analisando os dados obtidos pode-se dar início ao projeto de capacitação.

O planejamento é uma etapa de extrema importância, pois é por meio dele

que se obtém todo o relatório dos custos a serem gastos, o que será necessário para sua execução, é nesta etapa do processo que se estuda o perfil de quem será treinado, em quais circunstâncias será realizado o programa de educação corporativa, quem o ministrará, qual será a metodologia a ser seguida, qual será a modalidade, materiais a serem utilizados, estratégias instrucionais, o período e o local e por fim traçar o objetivo final a ser avaliado pós treinamento. A terceira etapa do processo da estrutura e implantação de um programa de educação corporativa com base em treinamentos, é a sua execução, a realização do treinamento aos colaboradores, colocando em prática o que foi planejado.

São diversos os formatos que pode-se conduzir um programa de educação corporativa, seja ele através de palestras informativas ou até mesmo programas mais extensos, que levam até semanas ou meses para finalizar. Mas independentes do formato, alguns cuidados são necessários para se ter sucesso na execução: local adequado, sem interrupções de terceiros, durante o programa o colaborador deve estar tranquilo e evitar sair da sala, o ambiente físico deve ser agradável, não havendo nada que possa interferir na aprendizagem do treinando, papel e caneta para devidas anotações, pausa para coffee break e tratar os assuntos em tempo hábil, sem redundância para não causar cansaço.

“Os gestores devem disponibilizar tempo adequado para os treinamentos do programa de educação corporativa.” (KNAPIK, 2012), para que a aprendizagem dos treinandos não seja afetada.

Após a execução, a próxima etapa é a avaliação do programa aplicado. Ela deve ser realizada com cuidado, pois devem avaliar a sua eficácia para a empresa e para os treinandos a sua eficiência.

Ao se falar dos participantes do programa de educação corporativa, é o momento que se avalia através de uma ficha específica, se o conteúdo abordado no programa atendeu as expectativas do colaborador, se atingiu o que foi planejado, quais foram os pontos a serem melhorados e as observações pertinentes, tudo isso com o intuito de avaliar a eficiência do programa.

Em relação a empresa, é o que chamamos de avaliação pós treinamento, com o intuito mais futuro, avaliando a eficácia para a empresa durante a execução do trabalho, se houve de forma efetiva o desenvolvimento e a mudança no comportamento da equipe, ou seja, se o treinamento trouxe impacto no ambiente corporativo, assim alcançando seu real objetivo.

“A avaliação de treinamento e desenvolvimento de pessoal tem como um dos principais focos de interesse a transferência de aprendizagem e o impacto do treinamento no trabalho das pessoas.” (PILATI e ANDRADE, 2005)

Quando o objetivo do treinamento é alcançado e se constata que houve a mudança de comportamento por parte dos funcionários é a certeza que houve o efeti-



vo aprendizado organizacional.

### **Andragogia: educação corporativa**

O treinamento e desenvolvimento dentro das empresas, está totalmente ligado a aprendizagem organizacional, mas propriamente a educação e aprendizagem dos adultos. E para se obter um excelente resultado nos treinamentos, resultados focados no desenvolvimento humano, há a necessidade de se utilizar a melhor estratégia, a melhor metodologia, estamos falando da “Andragogia”, da educação de adultos no ambiente corporativo.

O treinamento e desenvolvimento dentro das empresas, trabalha com a “educação corporativa”, investindo nas pessoas, no capital humano, e para se ter eficácia no processo, atuar com a “andragogia” é ter a certeza de sucesso na aprendizagem dos adultos.

Segundo Osorio (2003) o termo andragogia:

“[...] já tinha sido usado, pela primeira vez em 1926, no contexto anglo-saxão, por Lindeman, adequado a publicação da sua obra *The Meaning of Adult Education*, e especificamente para o campo da educação dos adultos em 1967 com o artigo publicado por Malcolm Knowles.”

“A andragogia passa da aquisição fundamental de conhecimentos com base em conteúdos disciplinares (modelo pedagógico) para o desenvolvimento de competências [...]” (KNOWLES, 2009). É este um dos principais objetivos dos programas de educação corporativa: desenvolver competências.

Atuar com andragogia dentro das empresas, mas propriamente nos treinamentos, é agir de acordo com o modelo andragógico e suas concepções. Mas, para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário possuir dentro da área de recursos humanos (preferencialmente), um profissional que vai além do Psicólogo, pois do ponto de vista didático-metodológico, pode-se destacar que “[...] em nível empresarial, torna-se necessária a adoção de estratégias que, de fato, permitam uma melhoria na formação profissional e não apenas nas formas de atuação dos profissionais no âmbito da empresa.” (RIBEIRO, 2010), desta forma surge a necessidade de se ter um profissional que atue com a ciência da educação, sabendo como aplicá-la dentro da organização, estamos falando do “Pedagogo Empresarial”.

Ninguém melhor para atuar com educação corporativa e andragogia em ambientes não escolares, como o Pedagogo Empresarial. Uma área da Pedagogia não muito conhecida, o Pedagogo Empresarial vem com o intuito de aplicar a educação de adultos de forma eficaz dentro das organizações, trabalhando a questão da organização das informações, provendo o desenvolvimento de competências, aprimorando

habilidades, gestão do conhecimento, capacitando e formando pessoas. Ele age na estruturação e reestruturação do trabalho.

O Pedagogo empresarial, atua geralmente na área de recursos humanos, pois o seu foco é o capital humano, sua formação e desenvolvimento em benefício da empresa, e tudo isso ele pode conquistar através da educação corporativa com base nos treinamentos com abordagem andragógica.

“[...] um dos propósitos da Pedagogia na empresa é a de qualificar todo o pessoal da organização nas áreas administrativas, operacional, gerencial, elevando a qualidade e produtividade organizacionais.” (FERREIRA, 1985)

São vários os benefícios em se possuir um Pedagogo Empresarial dentro do RH, pois ele “promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva”. (LOPES, 2006).

“esta postura vem acompanhada de um pedagogização das ações de gestão organizacional que precisa estimular e desenvolver cada vez mais a capacidade de auto-organização e desenvolvimento de seus empregados”. (RIBEIRO, 2010).”

Entrando assim no enfoque do desenvolvimento a partir do treinamento. Contudo pode-se compreender claramente o valor em se ter um pedagogo atuando na empresa e relacionando à educação corporativa, o pedagogo vai atuar com a andragogia e a aplicação dos seus seis princípios: “necessidade do saber, o autoconceito, o papel das experiências, prontidão para aprender, orientação para aprendizagem e a motivação.” (KNOWLES, 2009).

Mas antes de aplicar estes seis princípios é necessário entender, o que deve ser levado em consideração à educação de adultos, quando falamos da atuação dos pedagogos nos programas de educação corporativa com base em treinamentos.

O programa a ser aplicado deve fugir do modelo clássico em que o professor fala como se fosse o detentor do conhecimento e o aluno passivamente ouvindo, o programa tem que ser planejado de forma diferenciada do que se fosse desenvolvido para crianças, visto que a aprendizagem infantil não é similar a aprendizagem adulta. De acordo com os seis princípios apresentados por Knowles (2009), observa-se que o processo de ensino é possível por meio da utilização dos conceitos no dia a dia dos treinamentos, levando em consideração que, o adulto só aprende se sentir a necessidade, se quiser (necessidade de aprender), a nova aprendizagem deve ter uma relação com a experiência (o papel das experiências), levar em consideração o conhecimento prévio do aprendiz (autoconceito), a aprendizagem é mais eficaz na prática, tendo aplicação imediata (prontidão para aprender), os adultos querem acertar, assim a avaliação deve ser uma orientação e não um julgamento por meio apenas de nota (orientação para aprender) e obter um ambiente descontraído e intuitivo facilitando o

processo de ensino aprendizagem (motivação).

“O processo de aprendizagem, segundo os princípios da andragogia é mais eficaz quando tem um caráter vivencial: a experiência prática possibilita associações e conexões com o cotidiano.” (KNAPIK, 2012)

Enfim, unindo os benefícios dos princípios andragógicos e a atuação do pedagogo empresarial dentro da área de recursos humanos, formando e desenvolvendo competências dentro dos programas de educação corporativa com base nos treinamentos, a empresa percorre um caminho em busca de excelência dentro deste mundo globalizado e competitivo.

### **Metodologia**

Para a construção deste artigo de análise literária e bibliográfica, utilizou-se da busca e leitura de artigos científicos, que abordassem conhecimentos relevantes e significativos sobre os temas de educação de adultos e andragogia dentro do âmbito corporativo, onde a plataforma de busca SciElo, foi fator fonte para o encontro destes artigos.

A busca de livros de estudiosos sobre o tema também foi realizada, e subsequente a sua leitura, realizou-se a análise bibliográfica, possibilitando a coleta de diversos dados e, contudo um embasamento teórico, que trouxe confiança para se redigir os capítulos e compor a estrutura conceitual sobre o tema.

Entre todos os autores encontrados, os mais importantes foram Malcolm Knowles, que aborda o tema Andragogia desde o seu surgimento como conceito até os dias atuais, Janete Knapik, que aborda o tema Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas, Chiavenato, que de forma estruturada estudou como gerar o desenvolvimento humano dentro do ambiente corporativo e entre outros teóricos que trouxeram suas contribuições.

Por já ter atuado na área de educação corporativa com base em treinamento de pessoas, os conhecimentos prévios sobre o tema adquiridos através da experiência profissional, foram estes fatores importantes para a organização dos conteúdos e informações coletadas, para desta forma, exprimir neste artigo os conceitos e características do tema que se desejava externar, alcançando assim o objetivo geral.

### **Considerações finais**

Com todos os temas e pontos abordados neste artigo, pode-se chegar à conclusão da extrema importância e valor que se tem em atuar com educação de adultos e andragogia no ambiente corporativo, resultando no desenvolvimento de pessoas dentro das empresas.

Compreendeu-se o que a educação corporativa com base nos treinamentos, é uma ferramenta para aprimorar, desenvolver e capacitar habilidades e conhecimentos específicos.

Os benefícios apresentados foram claros, para se absorver a concepção de que a empresa que possui a área de educação corporativa bem estruturada, é uma empresa de sucesso e pronta para competir com o mercado, pois investe em seu diferencial que é o capital humano, que de tal forma, engloba todos os setores da empresa, impactando nos processos, na qualidade e nos resultados do produto final.

Observou-se as etapas para se estruturar um programa de educação corporativa com base nos treinamentos, seguindo os passos do levantamento de necessidades, o planejamento, a execução do treinamento e para finalizar a sua avaliação, buscando aferir os resultados que foram traçados nos objetivos gerais do planejamento.

Com a andragogia, concluiu-se que é a melhor estratégia para se trabalhar com a educação dos colaboradores da empresa, visto que a mesma estuda os princípios e características da educação de adultos, e como foi proposto, a atuação do pedagogo empresarial, como um profissional da educação para atuar com a formação deste público, seguindo os princípios andragógicos.

E por fim, com a aplicação dos passos de estruturação de um programa de treinamento, obtendo um planejamento e execução adequada, seguindo a educação corporativa, pautada na andragogia, sem dúvida o sucesso na avaliação do treinamento será visível, assim fazendo com que a organização durante o tempo se destaque no mercado, como primeiramente uma empresa que investe em desenvolvimento de recursos humanos.

## Referências

CHIAVENATO, I. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FERREIRA, P.P. **Treinamento de Pessoal**. São Paulo: Atlas, 1985.

KNAPIK, Janete. **Gestão de Pessoas e Talentos**. Curitiba: Ibpx, 2012.

KNOWLES, Malcolm. **Aprendizagem de Resultados**. São Paulo: Elsevier, 2009.

LACOMBE, Francisco José. **Administração – Princípios e Tendências**. São Paulo: Saraiva, 2011.

LACERDA, G. **Impacto do treinamento no trabalho: Investigando variáveis Motivacionais e Organizacionais como sua preditoras**. ENANPAD, v. 7, n. 4, Out/Dez. 2003. Acesso em 05 de Setembro de 2015. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/rac/vol\\_07/dwn/rac-v07-n4-erl.pdf](http://www.anpad.org.br/rac/vol_07/dwn/rac-v07-n4-erl.pdf)

LOPES, I. **Pedagogia Empresarial: uma nova visão de aprendizagem nas organizações**. Rio de Janeiro: o autor, 2006.

MAGALHAES, M. L. & ANDRADE, J. E. B. **Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento**. Estudos de Psicologia, 6 (1), 33-50. 2001.

MUCHINSKY, P. **Psicologia Organizacional**. São Paulo: Pioneira, 2004.

OSORIO, Luiz de Carlos. **Psicologia Grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

PILATI, R. & ANDRADE, J.E.B. **Work application strategies of learning from training**. Psicol. Reflex. Crit. Porto Alegre, v.18, n.2, 2005.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: a arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 2004.

SILVEIRA, G.F. **Analista de Treinamento: Identificando necessidades e Planejando ações de aprendizagem**. São Paulo, GRH, 2004.

SOUZA, M.Q.I. **Trabalho em equipe: a Base da qualidade nas organizações**. São Paulo: Copenge, 2001.



## A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Andréa Luiza Schwanke Borges Ribas*

*Daniela Gureski Rodrigues*

### **Introdução**

As crianças de todo o mundo, desde as que vivem com as famílias mais sofisticadas das grandes cidades até as que vivem em aldeias remotas dos países em desenvolvimento, passam muito tempo brincando. É claro que apenas os adultos colocariam a palavra na sentença anterior, sugerindo que, de alguma forma, a brincadeira é uma indulgência a que geralmente muitos jovens têm direito e que nada está acontecendo quando as crianças brincam (MARTINS, 2016).

Nada poderia estar mais longe da realidade, no entanto, muita coisa acontece quando as crianças estão apenas brincando. Eles estão desenvolvendo habilidades, hábitos e atitudes que permanecerão com eles por toda a vida. Enquanto brincam, aprendem a lidar com a frustração, aprimoram suas habilidades, aprendem a compartilhar com os outros, a dar expressão vocal a seus pensamentos e fantasias. Eles literalmente jogam para valer (CREMONINI, 2012).

Durante o brincar, as crianças interagem com o mundo, eles recriam o que aprenderam assistindo os adultos. De certo modo, brincar é como uma criança ensina o que aprendeu, eles praticam o que veem (CREMONINI, 2012). Brincar deveria ser o trabalho da criança, pois isto é importante para o seu desenvolvimento infantil e para que aprendam a se relacionar. A brincadeira contribui para que a criança aprenda regras. À medida que as crianças crescem o brincar ajuda-as a aprender como agir na sociedade (VYGOTSKY, 2008).

A brincadeira é considerada tão importante para o desenvolvimento de uma criança que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) estabeleceu como direito de toda criança. É o jeito infantil de dar sentido ao mundo - uma ferramenta de aprendizado que envolve, motiva, desafia e agrada (MARTINS, 2016).

As crianças nascem com um impulso inato para aprender - elas querem ser vistas como pessoas inteligentes e capazes de fazer coisas, que sabem coisas e que estão bem conectadas com a família e os amigos. A brincadeira dá a elas a oportunidade de demonstrar tudo o que observaram e aprenderam sobre o mundo real e, ao mesmo tempo, a oportunidade de experimentar como elas podem tornar esse aprendizado útil em seu próprio mundo (VYGOTSKY, 2008).

Algo tão fácil quanto empilhar e derrubar blocos permite que os bebês descubram conceitos matemáticos e científicos, incluindo formas, gravidade, equilíbrio e

contagem. Esses jogos da primeira infância são vitais para estabelecer as bases da educação formal. Na maioria dos casos, o aprendizado começa com os pais ou responsáveis envolvidos, brincando e respondendo à criança (MARTINS, 2016).

Em face disto, justifica-se a realização deste estudo por fornecer subsídios à atuação do educador junto das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Justifica-se também por ser um meio de fomentar outros estudos neste campo da educação, visando dar importância à brincadeira. Além disso, busca contribuir com os profissionais de educação que atuam neste campo social para que reconheçam de fato a brincadeira como forma efetiva de educar e formar o conhecimento das crianças.

Desse modo busca-se responder a seguinte questão: “Qual a importância da brincadeira com elementos naturais para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos?”. Tendo como objetivo geral compreender a importância da brincadeira com elementos naturais para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Para tanto foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) compreender como ocorre o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos; b) identificar como os elementos da natureza podem se fazer presentes nas Instituições da Educação Infantil e; c) relacionar a brincadeira com o processo do desenvolvimento infantil.

Para o desenvolvimento deste estudo será adotada o método descritivo, com abordagem qualitativa. O estudo será realizado por meio de pesquisa de revisão bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2007) este tipo de pesquisa é definido como o levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia que já foi publicada sobre o tema, e possibilita que o pesquisador entre em contato com estes materiais e aprofunde os conhecimentos sobre o assunto. A busca foi realizada em bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), monografias, dissertações, artigos científicos.

Os critérios de inclusão dos estudos para o levantamento bibliográfico serão textos completos, na língua portuguesa, com acesso livre e gratuito nas bases de dados acima citadas. Os critérios de exclusão foram estudos que não atendam os objetivos desse estudo.

### **As crianças do século XXI**

Qual é a natureza da infância moderna? As crianças do século XXI são, em muitos aspectos, mais seguras e protegidas que as crianças de gerações anteriores. Com os avanços na medicina e regulamentos de segurança mais rígidos - como melhores capacetes de bicicleta e o aumento do uso de cintos de segurança nos carros (SILVA; LOPES; PENATIÉRI, 2016).

Pais mais velhos e melhor educados estão defendendo cada vez mais seus filhos e desempenhando um papel ativo em sua educação. As novas tecnologias ajudam os pais a monitorar constantemente a localização e o bem-estar de seus filhos e,



em caso de problemas, a ajuda é apenas uma ligação telefônica ou uma mensagem do WhatsApp (SILVA; LOPES; PENATIERI, 2016).

No entanto, ao mesmo tempo em que essas novas tecnologias ajudam os pais a permanecerem conectados aos filhos, elas também criam novos riscos, por exemplo, cyberbullying as quais podem acompanhá-los do pátio da escola até suas casas. Na verdade, há sinais de que o mundo moderno criou novas tensões para nossos filhos que vão além da tecnologia (SILVA; LOPES; PENATIERI, 2016).

As crianças no século XXI são mais propensas a serem apenas crianças, com menos oportunidades de interagir com os irmãos. Crianças e adolescentes são cada vez mais pressionados a fazer mais por “pais helicóptero”, pais superprotetores que pairam sobre seus filhos para protegê-los de possíveis danos. As crianças estão relatando níveis mais altos de estresse e menos sono (LIMA, 2003).

Como a natureza transformada da infância no século XXI afeta a educação? Como os professores e as escolas podem trabalhar em conjunto com os pais e as comunidades para proteger e orientar as crianças enquanto ainda permitem que elas sejam crianças, e aprender cometendo erros? As escolas têm a responsabilidade de serem locais seguros para o aprendizado, e os professores estão na linha de frente do monitoramento e do bem-estar de seus alunos. No entanto, muitos países estão lutando para acompanhar as mudanças na infância moderna e as novas expectativas e responsabilidades que surgiram (FREIRE, 2011).

A criança precisa ser preparada para os desafios do cotidiano o quanto antes, de 0 aos 3 anos as percepções de mundo vão se construindo, então deixar as crianças conectadas a internet por muito tempo pode prejudicar o seu desenvolvimento. É extremamente importante nesta fase incluir desafios educacionais para que a criança se coloque a pensar e assim passar por um processo de construção do conhecimento. A tecnologia é importante, mas as crianças do século XXI podem acabar se tornando refém da tecnologia (FOLQUE, 2014).

### **A importância da formação educacional da criança no século XXI**

As crianças nos primeiros anos são aprendizes curiosos e empolgados, sendo assim é nossa responsabilidade, como pais, educadores, formuladores de políticas e administradores, proporcionar experiências de aprendizado e ambientes que explorem essa curiosidade e empolgação naturais. Isso inclui não apenas o apoio a habilidades emergentes em leitura, matemática, ciências e estudos sociais, mas também, o mais importante, as habilidades de pensamento crítico, colaboração, comunicação, criatividade, alfabetização tecnológica e desenvolvimento socioemocional do século XXI. As crianças precisam começar a desenvolver as habilidades iniciais que ajudarão a raciocinar, pensar criativamente, analisar dados e trabalhar colaborativamente no futuro (PLAISANCE, 2004).

O início do século XXI trouxe com a necessidade da solidificação de uma pedagogia da infância que respondesse aos direitos das crianças e à atual visão de criança, de seus cuidados e de sua educação em organizações de Educação Infantil, principalmente as creches e as pré-escolas. Primeiramente, o direito à educação pública e de boa qualidade é o preceito desejado pelas solicitações da política educacional brasileira, endossadas pelas legislações federal e municipal. Entre elas, é possível mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) (PASQUALINI; EIDT, 2016).

De acordo com Melo e Farias (2010) a Educação Infantil acontece em ambientes educativos nas modalidades creche (destinada para as crianças de zero a três anos de idade) e pré-escola (destinada para as crianças com idade entre quatro a cinco anos). Nessa concepção, a funcionalidade básica do atendimento às crianças nessas modalidades de ensino é o incentivo do seu progresso integral, como especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

É possível afirmar que essa legislação estabelece, nas instituições de educação infantil, o conceito de criança como sendo um agente social de direitos, conseqüentemente um participante de seu processo de colocação no universo cultural, seja a cultura da creche, seja a cultura familiar ou a cultura julgada socialmente efetiva. Isso indica a construção de projetos pedagógicos fundamentados em uma menção teórica sobre a criança e suas linguagens, associada à observação das crianças, realizada pelos professores, em suas interações e relações culturais e sociais na instituição de Educação Infantil. E, para tal responsabilidade, é substancial que eles sejam conhecedores efetivos das crianças com as quais trabalham e as respeitem como seres de direito, construtores de cultura no vínculo que desenvolvem com o adulto (OLIVEIRA; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Assim, no século XXI as crianças e suas necessidades são levadas cada vez mais a sério, a criança é tratada com o devido respeito. É importante ressaltar que a criança, na atual sociedade já possui seus direitos assegurados, desde que nasce (LIMA, 2003).

As experiências de uma criança pequena com pais e outros adultos atenciosos, juntamente com o ambiente social e físico, ajudam a podar e esculpir essas conexões neurais à medida que são usadas. As conexões tornam-se mais eficientes construindo uma base sólida para todo aprendizado (BARBOSA; HORN, 2008).

Assim, o desenvolvimento do cérebro jovem é uma camada cumulativa de habilidades fundamentais influenciadas por relacionamentos, experiências e ambientes. É por isso que alimentar as habilidades sociais, emocionais, cognitivas e linguísticas emergentes nos primeiros anos é extremamente importante (OLIVEIRA; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

As crianças, até mesmo as menores até 3 anos, são capazes de expressar seus pensamentos e sentimentos criativos por meio de diversas atividades, incluindo pintura, escrita, desenho, escultura, teatro, dança, movimento e exploração científica. A criatividade pode ser expressa de várias formas, como a maneira como uma criança se aproxima de uma tarefa ou de um novo problema (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Parte da criatividade está aprendendo a inovar. Inovação com crianças pequenas é como elas testam seu pensamento e interagem com seu mundo. As crianças muitas vezes começam imitando comportamentos observados e começam a inovar usando ideias ou soluções novas, se as abordagens típicas não funcionarem (BARBOSA; HORN, 2008).

## **Desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento infantil implica nas mudanças biológicas, psicológicas e emocionais que ocorrem nos seres humanos entre o nascimento e o final da adolescência, à medida que o indivíduo progride da dependência para o aumento da autonomia. É um processo contínuo com uma sequência previsível, mas com um curso único para cada criança (CORSINO, 2009).

Ele não progride na mesma proporção e cada estágio é afetado pelas experiências anteriores de desenvolvimento. Como essas mudanças no desenvolvimento podem ser fortemente influenciadas por fatores genéticos e eventos durante a vida pré-natal, a genética e o desenvolvimento pré-natal são geralmente incluídos como parte do estudo do desenvolvimento infantil (VALLE, 2013). Termos relacionados incluem psicologia do desenvolvimento, referindo-se ao desenvolvimento ao longo da vida, e pediatria, o ramo da medicina relativa ao cuidado das crianças (KISHIMOTO, 2010).

Mudanças no desenvolvimento podem ocorrer como resultado de processos controlados geneticamente conhecidos como maturação, ou como resultado de fatores ambientais e de aprendizagem, mas geralmente envolvem uma interação entre os dois. Também pode ocorrer como resultado da natureza humana e da nossa capacidade de aprender com o meio ambiente (RIBEIRO, 2014).

Existem várias definições de períodos no desenvolvimento de uma criança, uma vez que cada período é contínuo com diferenças individuais em relação ao início e ao final (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

Alguns períodos de desenvolvimento relacionados à idade e exemplos de intervalos definidos são: recém-nascido (idades de 0 a 4 semanas); criança (com idades entre 4 semanas e 1 ano); criança (idades de 1 a 3 anos); pré-escolar (4 a 6 anos); criança em idade escolar (6 a 11 anos); adolescente (idades de 12 a 19 anos) (SOUSA, 2012).

A promoção do desenvolvimento infantil por meio do treinamento parental, entre outros fatores, promove excelentes taxas de desenvolvimento infantil. Os pais desempenham um grande papel na vida, socialização e desenvolvimento de uma criança (BENTO, 2015).

O aumento da pesquisa e o interesse nesse campo resultaram em novas teorias e estratégias, com relação específica à prática que promove o desenvolvimento dentro do sistema escolar. Existem também algumas teorias que procuram descrever uma sequência de estados que compõem o desenvolvimento infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Existem várias definições de períodos no desenvolvimento de uma criança, uma vez que cada período é contínuo com diferenças individuais em relação ao início e ao final (WAJSKOP, 2009).

### **Aspectos do desenvolvimento**

O desenvolvimento infantil não é uma questão de um único tópico, mas progride de maneira um pouco diferente para diferentes aspectos do indivíduo. Aqui estão descrições do desenvolvimento de uma série de características físicas e mentais (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

### **Crescimento físico**

O crescimento físico em estatura e peso ocorre ao longo dos 15-20 anos após o nascimento, à medida que o indivíduo muda do peso médio de 3,5 kg e do comprimento de 50 cm no nascimento a termo até o tamanho adulto completo (KISHIMOTO, 2010).

À medida que a estatura e o peso aumentam, as proporções do indivíduo também mudam, da cabeça relativamente grande e torso pequeno e membros do recém-nascido, para a cabeça relativamente pequena do adulto e para o tronco e membros longos (VALLE, 2013).

O padrão de crescimento da criança está na direção da cabeça aos pés, ou cefalocaudal, e em um padrão interno para externo (centro do corpo para o periférico) chamado proximodistal (BENTO, 2015).

## **Motor**

As habilidades para o movimento físico mudam desde a infância, dos padrões de movimento amplamente reflexivos (não aprendidos, involuntários) do bebê para os movimentos voluntários altamente qualificados, característicos da infância e adolescência posteriores (RIBEIRO, 2014).

Aprendizagem motora refere-se à crescente precisão espacial e temporal dos movimentos com a prática. As habilidades motoras podem ser divididas em duas categorias: primeiro como habilidades básicas necessárias para a vida cotidiana e, em segundo lugar, como habilidades recreativas, como habilidades para o emprego ou certas especialidades baseadas no interesse (FOLQUE, 2014).

## **Cognitivo / Intelectual**

O desenvolvimento cognitivo está preocupado principalmente com as maneiras pelas quais as crianças pequenas adquirem, desenvolvem e usam capacidades mentais internas, como resolução de problemas, memória e linguagem (SOUSA, 2012). Aqui se desenvolve a capacidade de aprender, lembrar, simbolizar informações e resolver problemas. Existe em um nível simples em crianças pequenas, que podem realizar tarefas cognitivas, como discriminar seres animados e inanimados ou reconhecer pequenos números de objetos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

O aprendizado e o processamento de informações aumentam em velocidade, a memória torna-se cada vez mais longa e o uso de símbolos e a capacidade de abstração se desenvolvem, até que um nível quase adulto seja atingido pela adolescência (MARTINS, 2016).

## **Social-Emocional**

Recém-nascidos não parecem sentir medo ou ter preferências de contato com pessoas específicas. Nos primeiros meses, eles só experimentam felicidade, tristeza e raiva. O primeiro sorriso de um bebê geralmente ocorre entre 6 e 10 semanas. É chamado de "sorriso social" porque geralmente ocorre durante as interações sociais (HOHMANN; WEIKART, 2011).

Cerca de 8-12 meses, eles passam por uma mudança bastante rápida e ficam com medo das ameaças percebidas; eles também começam a preferir pessoas familiares e mostram ansiedade e angústia quando separados deles ou abordados por estranhos (SANTOS, 2002).

A ansiedade de separação é um estágio típico de desenvolvimento até certo ponto. Chutar, gritar e fazer birra são sintomas típicos da ansiedade de separação.

Dependendo do nível de intensidade, pode-se determinar se uma criança tem ou não transtorno de ansiedade de separação (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005). E quando uma criança se recusa constantemente a separar-se do pai, mas de uma maneira intensa. Isto pode receber tratamento especial, mas os pais geralmente não podem fazer nada sobre a situação (CORSINO, 2009). A capacidade de empatia e a compreensão das regras sociais começam no período pré-escolar e continuam a evoluir para a vida adulta. A infância média é caracterizada por amizades com companheiros da mesma idade e adolescência por emoções ligadas à sexualidade e os primórdios do amor romântico. A raiva parece mais intensa durante a 1ª infância e no período pré-escolar e durante a adolescência (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

Por estes motivos, o brincar proporciona inúmeros benefícios. Brincar permite que a criança expresse suas verdadeiras emoções, na fase do desenvolvimento o brincar pode ser um aliado para que a criança seja ela mesma e assim se desenvolva de forma positiva. A implementação de playgrounds naturais, nas escolas, para esta interação está cada vez mais presente.

### **Os benefícios de brincar com elementos naturais**

Desde o século 19, tem havido muitos movimentos guiados por pesquisas e eventos mundiais que levaram à evolução dos parques infantis. Playgrounds de desenvolvimento, ginástica ao ar livre, jardins de areia, playgrounds modelos, playgrounds de aventura, novidade ou playgrounds imaginativos e mais recentemente um foco em playgrounds naturais integrados com o retorno à natureza na vanguarda (FROST, 2012).

Em sua forma mais básica, um playground natural é definido como uma área externa onde as crianças brincam com elementos naturais. Esses elementos naturais incluem coisas como rochas, areia, água e plantas. Muitos adultos podem lembrar-se dos dias de sua infância quando se voltaram para a natureza: escalar uma rocha, caminhar ao longo de um tronco, rastejar por um arbusto, construir um forte ou brincar na caixa de areia (KUH; PONTE; CHAU, 2013). Na última década, a redução nas interações das crianças com a natureza trouxe à tona a importância de criar ambientes naturais de brincadeiras. Na literatura, os parques naturais são referidos por muitos nomes: playground natural, jardins de jogos de descoberta, espaço de recreação ao ar livre, paisagem natural ou paisagem artística. Alguns definiram playgrounds naturais como um espaço que integra componentes naturais, naturais ou localizados, tais como: morros, árvores, arbustos, areia, troncos e cursos de água, proporcionando às crianças oportunidades de brincadeiras abertas, fisicamente desafiadoras e desestruturadas (BEM-ATTAR; PARHAM, 2016).

Outros definem um playground natural como um espaço natural, como um campo, riacho, vegetação ou floresta, onde a atividade física e a imaginação levam ao

uso desses elementos naturais. Pesquisas mostram que playgrounds naturais apoiam o desenvolvimento de crianças pequenas em vários domínios. De uma perspectiva educacional, um playground natural pode oferecer oportunidades não acessíveis em um playground tradicional ou em ambientes internos na sala de aula (CHERRY, 2016).

Os parques naturais proporcionam um ambiente para que as crianças não apenas engajem suas habilidades motoras grossas, mas também envolvam suas imaginações e interações entre si através de brincadeiras sociais, enquanto seus sentidos estão engajados com o mundo natural. Isso ficou evidente quando as crianças estavam ajudando e encorajando umas às outras a rastejar por um tronco que atravessava o riacho. Em outro exemplo, as crianças estavam construindo um forte de varas e musgo e usando sua imaginação para encenar um cenário de trocas, com pinhas e pedras (ZAMANI, 2012). Brincadeiras ao ar livre em ambientes naturais estão ligadas ao desenvolvimento holístico das crianças: físicas, sociais / emocionais, cognitivas e espirituais. O brincar é vital para o desenvolvimento holístico da saúde física e mental das crianças. Os comportamentos de brincadeira se conectam ao desenvolvimento das crianças: o jogo funcional leva ao desenvolvimento físico; O jogo social e dramático está ligado ao desenvolvimento social / emocional (SINHA, 2014).

A teoria do desenvolvimento que enfoca o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças ao longo do tempo é aludida no estudo de Berg (2014) sobre pré-escolas na Colúmbia Britânica. Quando as crianças brincam, elas testam e exploram os limites do seu desenvolvimento físico, também chamado por Vygotsky como sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Aprender através do brincar pode satisfazer as necessidades físicas, intelectuais, linguísticas, emocionais e sociais das crianças.

### **A natureza como meio de exploração e brincadeira para crianças**

As crianças hoje levam um estilo de vida muito mais sedentário, em parte devido à eletrônica, em comparação com as gerações anteriores. Como resultado, as crianças passam menos tempo fora da natureza. Louv se referiu a esse fenômeno como “transtorno do déficit da natureza” (2008, pp. 10-11). Pesquisas indicam que crianças canadenses com idade entre seis e dez anos gastam em média 7,4 horas por dia de horas de vigília sedentárias; assistir televisão, jogar videogames e ficar sentado por longos períodos fazendo atividades artísticas ou lendo. Não só as crianças são sedentárias, levando a preocupações com a saúde, mas são sedentárias por dentro (GRAY, et al., 2015).

Internacionalmente, existem muitas preocupações sobre crianças pequenas serem obesas e com sobrepeso e, assim, criar efeitos adicionais de saúde em seus anos de vida adulta. Em 2013, 42 milhões de crianças menores de cinco anos foram consideradas obesas ou com sobrepeso nos Estados Unidos (OMS, 2014).

Menos atividade ao ar livre está ocorrendo devido ao desenvolvimento de tecnologia, preocupações com segurança, ter vidas altamente estruturadas com menos brincadeiras livres e um número maior de famílias trabalhadoras. 46% das crianças americanas de seis a onze anos têm três ou menos horas de brincadeiras ativas gratuitas por semana. A Organização Mundial de Saúde recomenda sessenta minutos de atividade física moderada a vigorosa, seis dias por semana, a fim de obter benefícios para a saúde (OMS, 2014).

Mais crianças pequenas passam longos períodos de tempo em centros de primeira infância enquanto seus cuidadores estão trabalhando e, como tal, há uma necessidade crescente desses centros estarem dispostos e aptos a prover o nível apropriado de atividade física para as crianças sob seus cuidados. Conforme Coe et al. (2014), os parques naturais podem ajudar tanto com as preocupações, com o estilo de vida sedentário e com a obesidade.

Enquanto as crianças não estão andando pela floresta para pescar no riacho, elas podem ser levadas ao ar livre para serem supervisionadas em um playground natural para aumentar a atividade física em elementos naturais. Estas estatísticas levaram a explorar a literatura sobre o envolvimento de crianças ao ar livre no contexto de um parque natural e a explorar o desenvolvimento holístico global de crianças pequenas, através de brincadeiras em parques naturais vs. parques infantis tradicionais (RAITH, 2015).

### **Playgrounds naturais vs. Tradicionais**

Como revisto na evolução dos parques infantis, parques infantis ou playgrounds vêm em várias formas, tamanhos e layouts. Os playgrounds tradicionais são aqueles que incorporam aparelhos de aço ou plásticos fabricados pelo homem para fins específicos de escalada, deslizamento ou balanço. Playgrounds naturais são playgrounds projetados intencionalmente em que elementos da natureza vão naturalmente ocorrendo ou foram colocados para melhorar espaços de jogo. Alguns recursos tradicionais de playground como balanços e caixas de areia, podem ser incluídos em uma paisagem natural, assim como partes soltas em aberto para promover o brincar, a exploração e a atividade física (FRASER, 2012).

Parques infantis convencionais com equipamento fixo tais como escorregas e aparelhos de escalada, podem tornar-se entediantes, uma vez que se destinam apenas a uma finalidade, a aptidão física. Esses playgrounds também apresentam dificuldades para crianças com deficiência física (GRAY, 2014).

A pesquisa de Maxwell, Mitchell e Evans (2008), envolvendo crianças em creches, indicou que o tipo de brincadeira mais prevalente nos parques tradicionais era o brinquedo funcional. Isso reitera o fato de que esses tipos de playgrounds são construídos exclusivamente para atividades físicas, com equipamentos que têm usos



específicos, como balançar, deslizar ou escalar. Há pouco ou nenhum espaço para manipulação de equipamentos, ou o uso da imaginação da criança como as funções são predeterminadas.

Adicionar elementos naturais a um parque infantil pode proporcionar uma variedade de oportunidades de brincadeiras e, assim, melhorar o desenvolvimento físico de uma criança. A perda de brincadeiras ao ar livre levou arquitetos, educadores e membros da comunidade a projetar playgrounds que incluíam elementos do ambiente natural (LUCHS; FIKUS, 2016).

Através do brincar em diversos parques naturais, as crianças são capazes de cultivar seu desenvolvimento físico, social / emocional, cognitivo e espiritual. Jogar em playgrounds naturais ajuda no desenvolvimento holístico das crianças. O ideal seria que as escolas fornecessem ambientes onde as crianças pudessem ser fisicamente ativas enquanto aprendem, socializam, cooperam, se comunicam, exploram e interagem com elementos naturais na paisagem. Em termos de criação de ambientes dentro do ambiente escolar e do terreno da escola, professores e crianças geralmente têm muito pouca participação no projeto e na construção real desses ambientes (RAITH, 2015).

### **Considerações finais**

O objetivo desse trabalho foi mostrar a importância de brincar na Educação Infantil. Brincar vai além de passatempo, por meio da brincadeira a criança desenvolve inúmeras capacidades, sejam elas físicas ou cognitivas. O brincar estimula a criança a ser ela mesma e respeitar o próximo.

De acordo com os dados analisados neste estudo foi possível observar que as crianças no século XXI são mais propensas a serem apenas crianças, com menos oportunidades de interagir com os irmãos. Crianças e adolescentes são cada vez mais pressionados a fazer mais por “pais helicóptero”, pais superprotetores que pairam sobre seus filhos para protegê-los de possíveis danos. As crianças estão relatando níveis mais altos de estresse e menos sono.

A criança precisa ser preparada para os desafios do cotidiano o quanto antes, do 0 aos 3 anos as percepções de mundo vão se construindo, então deixar às crianças conectadas a internet por muito tempo pode prejudicar o seu desenvolvimento. É extremamente importante nesta fase incluir desafios educacionais para que a criança se coloque a pensar e assim passar por um processo de construção do conhecimento.

As crianças, até mesmo as menores de 3 anos, são capazes de expressar seus pensamentos e sentimentos criativos por meio de diversas atividades, incluindo pintura, escrita, desenho, escultura, teatro, dança, movimento e exploração científica. A criati-

vidade pode ser expressa de várias formas, como a maneira como uma criança se aproxima de uma tarefa ou de um novo problema.

Com a realização deste estudo constatou-se que brincadeiras ao ar livre em ambientes naturais estão ligadas ao desenvolvimento holístico das crianças: físicas, sociais / emocionais, cognitivas e espirituais. O brincar é vital para o desenvolvimento holístico da saúde física e mental das crianças. Os comportamentos de brincadeira se conectam ao desenvolvimento das crianças: o jogo funcional leva ao desenvolvimento físico; o jogo social e dramático está ligado ao desenvolvimento social / emocional.

Com isso, destaca-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. O brincar é uma parte importante do desenvolvimento inicial de uma criança, principalmente de 0 a 3 anos. Brincar ajuda o cérebro das crianças pequenas a se desenvolver e a amadurecer suas habilidades de linguagem e comunicação. Jogos simples de esconde-esconde, balançando um chocalho ou cantando uma música são muito mais importantes do que apenas uma maneira de passar o tempo.

Assim, este estudo compreende que para a criança o brincar com os elementos naturais têm inúmeros benefícios, principalmente benefícios no desenvolvimento físico e cognitivo. Levar a criança para brincar e brincar de forma responsável e educativa, vai fazê-la aprimorar seus sentidos. A brincadeira ainda ensina as crianças a se relacionarem melhor umas com as outras e a se respeitarem.

O brincar ao ar livre traz para a criança a oportunidade de descobrir o novo, da interação com o outro. No mundo tecnológico em que vivemos, as crianças têm perdido o gosto por brincar, neste sentido é importante que o professor estimule o interesse da criança pela brincadeira e este ato ao ar livre proporciona a criança um melhor desenvolvimento social e cognitivo.

O presente estudo sugere que novas pesquisas sejam realizadas sobre esse tema a fim de contribuir com o avanço científico na área da educação.

## Referências

BENTO, Gabriela. **Infâncias e espaços exteriores** – perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigarem Educação*, 2(4), 127-140. 2015.

BERG, Vera. **Evaluation of the outcome of European students-teachers' participation in the Erasmus Exchange Programme (2008–2011):** A survey of students' knowledge, thoughts and feelings before and after their Erasmus exchange. *Journal of the European Teacher Education Network*, 9, 33–45, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC, 2009.

CHERRY, Kendra. **What is Sociocultural Theory?** Definition and Information. Verywell, 2016.

COE, Dawn Parkhurst et al. **Refining analyses of copy number variation identifies specific genes associated with developmental delay.** *Nature Genetics*, v. 46, n. 10, p. 1063–1071, 2014.

CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

CREMONINI, Márcia Warken. **Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil:** reflexões a partir da ação pedagógica. Chapecó, 2012.

FOLQUE, Maria Assunção. **O Aprender a Aprender no Pré-Escolar:** O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2014.

FRASER, Susan. **Authentic Childhood:** Experiencing Reggio Emilia in the Classroom (3 ed.). Toronto, Ontario: Nelson EducationLtd, 2012.

FREIRE, Wendel (org.). **Tecnologia e educação:** as mídias na prática docente. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

GRAY, Adrian. **Supporting school improvement:** the role of inspectorates across Europe. A report from the Standing International Conference of Inspectorates (SICI). Brussel: SICI, 2014.

GRAY, Casey. et al. **What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness.** *Int J Environ Res Public Health*, 12(6), 6455-6474, 2015.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. FE-USP. São Paulo. 2010

KUH, Lisa Porter; PONTE, Iris; CHAU, Clement. **The impact of a natural plays cape on young children's play behaviors**. Children, Youth and Environments, 23(2), 49-77, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Gustavo da Costa. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação**. Ambiente & Sociedade, v. 6, n. 2, p. 99-119, 2003

LOUV, Richard. **Last child in the Woods: saving our children from nature-deficit disorder**. Chapel Hill: Workman Publishing/ Algonquin Books: 2008. 390p.

LUCHS, Antje; FIKUS, Monika. **Differently Designed Playgrounds and Preschooler's Physical Activity Play**. Early Child Development and Care, 1-15, 2016.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, Clarissa Ferreira. **O brincar: funções constitutivas e implicações das novas experiências tecnológicas**. 2016. 86f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MAXWELL, Lorraine; MITCHELL, Mari; EVANS, Gary. **Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design Intervention**. Children, Youth and Environments, 18(2), 36-63, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, Julia. **Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (orgs). Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA, Julia Formosinho; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas.** In: Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Organizadoras: Juliana C. Pasqualini; Yaeko N. Tshako. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância.** Educação e Sociedade. São Paulo, n. 86, abril, 2004.

RAITH, Andreas. **Informal Nature Experience on the School Playground.** International Journal for Transformative Research, 2(1), 18-25, 2015.

RIBEIRO, Jorge. **Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da formação.** Textual, Porto Alegre, 2014. p. 16-21, maio 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SILVA, Flávia Daniely de Oliveira; LOPES, Fernanda Lígia Rodrigues; PENATIÉRI, Gisele Rogéria. **O Professor Frente As Novas Tecnologias E As Implicações No Trabalho Docente.** In: Anais do III Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2016.

SINHA, Maire. **Child Care In Canada.** Statistics Canada. Government of Canada, 2014.

SOUSA, Guida Scarlath Ranaira Bonfim de. **A importância da brinquedoteca na aprendizagem infantil.** Editora realize, Campina Grande, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; HANFMANN, Eugenia; VAKAR, Gertrude. **Thought and Language.** Cambridge, MA: MIT Press. 1962.

ZAMANI, Zahra. **The Comparison of Cognitive Play Affordances Within Natural and Manufactured Preschool Settings.** 44th Annual Conference of the Environmental Design Research Association, (pp. 162-167), 2012.



**ASSUNTO: PROVOCAÇÕES EM EDUCAÇÃO PESQUISA,  
INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO: PANACEIA OU VENENO?**

*José Anselmo Nunes Brasil*

**Introdução**

O imaginário social em relação à formação profissional do professor está configurado e delimitado por uma variedade de concepções pedagógico-didáticas, genericamente chamadas pedagogias ativas, embora a preocupação com formação didática no Brasil já se apresentara de acordo Saviani (2009,p.144) em 15 outubro de 1827 na Lei das Escolas de Primeiras Letras.

Atualmente na literatura, em seminários, congressos, encontros, dentro e fora da academia de ensino superior, processos pedagógico-didáticos ativos são apresentados como novidades, à moda, tornados promessas de solução para atraso educacional, profissional e de desenvolvimento econômico do Brasil. Muitos querem nos fazer acreditar nisto utilizando discursos que colocam em destaque a pesquisa como panaceia pedagógico-didática nas salas do ensino básico ao superior semelhante ao modo que a educação formal é pensada: o único e milagroso remédio para todos os males do coletivo: econômico, social, cultural. Testemunha isto o livro *Pesquisa, Princípio Científico e Educativo* de autoria de Pedro Demo (1997) é um verdadeiro panegírico a pesquisa. Embora se fale em pesquisa, o senso comum acadêmico não deixa claro o que se quer com esta palavra, como bem ressalta Freitag (2004,p.38): investigação fundamental, aplicada, subvencionada, institucional ou pessoal como livre atividade intelectual orientada para a investigação crítica da verdade e para o desenvolvimento de síntese racional.

Assim utilizada de maneira indefinida à palavra pesquisa foi feita gan23por Governadores, ministros, secretários de educação, reitores, professores, presidentes de agências financiadoras em ciência e tecnologia, intelectuais, jornalistas, artistas, empresários da educação, partidários da revolução neoliberal ou militantes que se auto intitulam críticos progressistas, os quais cientes ou não, adotam ideologicamente os pensamentos sociológico, econômico, filosófico e pedagógico de autores como Manuell Castells, Daniel Bell, Friedrich Hayek, Theodore Schultz , Auguste Comte e, principalmente, John Dewey (que muito influenciou Krupskaya 24 (2006),

---

23 O slogan é pensado ao modo de Reoul (1980,p.2 e106): algo que visa não esclarecer mas impressionar e fazer aderir de modo que as pessoas com o tempo interpretem-no literalmente como verdade; fazer as pessoas ir na onda, fazê-las agir sem que possam discernir a força que as impele.

24 Krupskaya influenciada por Dewey planejou todo o sistema educacional da União Soviética. Era esposa de Lênin.

Gramsci, associando aqueles as vertentes que moldaram os discursos e práticas pedagógicas que se desenvolveram como grandes correntes no século XX do que seja ensinar e aprender: Escola Nova, psicologia e pedagogia Histórico Crítica, do construtivismo de Vigotski ao do Piaget (CUNHA, 2015); (GAUDÊNCIO, 2013); (Guile, 2008); (PAIVA, 2001); (SCHULTZ, 1973); (SILVA, 2015); Uma verdadeira seroterologia terrena moldada por escolas de pensamentos e teorias cuja finalidade é fundir papéis e identidades institucionalizadas do *ideal bom professor via pesquisa*. As consequências da aplicação indefinida do conceito *pesquisa*, seja utilizada por um liberal ou progressista de qualquer denominação, tem incentivado não só uma Economia do Conhecimento mas sutilmente aplicado o utilitarismo 25 com fins de Engenharia Social com a promessa da felicidade através da razão e da lei.

Entretanto, há certo silêncio transfigurado de carência de estudos que impede o questionamento sobre dois aspectos do problema do uso de pesquisa como slogan: enquanto solução para nossa salvação econômica e resolução de problemas sociais via formação profissional pela pesquisa; o outro se tal pedagogia ativa (pesquisa) forma professores profissionais “competentes” para tais fins. Para este segundo aspecto vamos dar voz aos alunos: circulando pelo campus da Universidade Federal de Alagoas – Ufal, em abril de 2017, encontravam-se nos murais do campus três apelos entre protesto e socorro de alunos de filosofia: “Professor diploma não é dignidade”; Professor o senhor tem doutorado fala idiomas, mas não sabe tratar bem os alunos; “Professor chega de assédio moral”; Na mesma Ufal alunos do curso de Serviço Social denunciam professora que humilha os alunos, inclusive deficientes, chegando a chamar todos de *analfabetos funcionais, esquentadores de cadeiras, futuros vendedores de Avon* (ALAGOAS 24 HORAS, 2017); Na Universidade Federal do Pará alunos denunciaram professora que durante aula da disciplina Células e Moléculas do curso de Biologia obrigou estudantes a coletar sêmen no banheiro enquanto as alunas ficaram esperando na sala de aula 26 (O LIBERAL, 2007). Depois de várias denúncias de assédio em diversas universidades brasileiras a Associação Nacional de Pós-graduação ANPG se manifestou sobre o assunto comportamentos reprováveis de professores no ensino superior (ARAÚJO, BETTO, 2015); (JUNTA, 2017)

Duarte (2006, p.90) no artigo “A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em educação” faz um chamamento sobre a necessidade de investigação sobre o tipo de intelectual que está sendo formado pela pós-graduação. Eis o

---

25 Utilitarismo que ajuíza a moral dos atos humanos apenas pela experiência da utilidade e prazer imediatos, elegendo a utilidade e prazer como absolutos (BENTHAM, 1984); (MILL, 2007).

26 Com fins de saúde e segurança dos alunos a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), determina regras rígidas de higiene e segurança pela Resolução da Diretoria Colegiada (RDC N° 23), de 11 de maio de 2011. Os bancos de coleta de sêmen devem trabalhar com doadores anônimos e voluntários, no caso de coleta para estudos ou fertilização. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária- Anvisa, 2011.



objetivo de este ensaio investigar este problema: se a pesquisa seria recurso didático adequado à formação de bons professores/pesquisadores e solução de produção de conhecimentos para o futuro da nação, como quer o Slogan.

Quando se analisa a literatura especializada sobre o assunto, a academia forma sobre si mesma à imagem de possuir o único paraíso do conhecimento (o mito que Coelho (1986,p.38-39) nomeia de *comunidade de talentos*): a pós-graduação repleta de gente inteligente por isso poucos preocupados em questionar competências dos professores profissionais que se formam para o sistema de ensino superior, a grande promessa nacional. Após a análise de revistas brasileiras sobre educação de 2000 a 2017, de Qualis A1 a C, a questão colocada por Duarte (2006) continua ausente e fora do lócus que deveria constar. Uns poucos autores em outros meios e dispersos em várias áreas de conhecimentos (artigos de jornal, internet, livros, etc.) demonstraram preocupação e interesse de expor o assunto tais como: Bittencourt e Belli (2006); Campos (2016); Dagnino (2011); Flecha (2003); Haguette (1994); Mezan (2005); Pereira (2008); Schwartzman (1990), Novais (2015) Ouriques (2011) entre outros.

Após a análise deste material concluiu-se que a relação imediata pesquisa/formação/conhecimento e desenvolvimento sócio econômico tão cantado no Brasil não se concretizou. Continuamos nanicos mesmo com pesquisa na Pós-Graduação para a produção de conhecimento/desenvolvimento e para a formação tão idealizada de bons professores/pesquisadores no nosso sistema de ensino superior.

E mais especificamente, a formação pela pesquisa apesar de importante como tem sido feita na Pós-graduação restringe-se apenas aos domínios e fins da investigação para titulação (sujeitos, tempo, conhecimentos especializados, resultados e métodos) sendo insuficiente para se formar o professor/pesquisador profissional. Fazem-se necessários diversos outros conhecimentos não contemplados para titulação tais como: além da aprendizagem de habilidades dos 20 mandamentos para ser um bom orientador como destaca Haguette (1994, p.164-165), é necessário aprender planejamento de conteúdo, organização do tempo de aula, interação grupal, leis educacionais, desenvolvimento humano afetivo emocional tratados por diversas disciplinas como antropologia, sociologia, filosofia, psicologia e educação.

### **Muita pesquisa, mas pouca ciência.**

Nos discursos sobre a educação o conceito pesquisa passou a ser objeto central associado a vocabulários que parecem desafiar a compreensão do problema da relação ensinar e aprender; são semantizações, uma espécie de novilíngua orwelliana, tais como: pedagogia das competências, qualidade total, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, empregabilidade, empreendedorismo, etc.. Na verdade, são promessas tecnológicas, receitas para construir ou para conformar o idealizado bom professor/pesquisador crítico, prático, reflexivo, policompetente, multiinteligente, como

bem captou Pereira (2008,p.1). São slogans que muitos embarcam acentuando a posição subserviente do professor, exigindo que reproduza práticas sugeridas por estudos conduzidos por outras pessoas cujos resultados são apresentados como certos e definitivos utilizados como justificativa para impor programas prescritivos.

Impregnados de gnose volitiva, isto é, colocam o conhecimento proposto por alguns voltado para a ação trazendo ao iniciado alegria e certeza da salvação (VOEGELIN,1982), esses discursos e práticas sobre o professor/pesquisador desconsideram que não é em todo contexto que a relação aprendizagem-conhecimento é caminho fácil e reto para obter-se resultados em desenvolvimento econômico e social. Inclusive na literatura consumida no ensino superior rara são os que questionam este slogan que associa educação ao desenvolvimento econômico e social, exceção são os trabalhos de Castro e Leite (2006), Schwartzman (2008) e Cláudio de Moura Castos no artigo Muito Brasil e pouca Educação. O comum nos discursos é nos ser apresentado contextos e modelos inspiradores tais como Silicon Valey com a proposta bem sucedida de Frederik Terman na Universidade de Stanford que associou a investigação universitária ao mercado empresarial da comunidade (WINNER, 2006); os Tigres Asiáticos - campeão em suicídios decorrentes da pressão do sistema de ensino<sup>27</sup> (RODRIGUES, 2016) embora por aqui não seja difícil perceber o encanto que os professores coreanos provocam nos nossos do Brasil como em expressões utilizadas por Chaves e Araújo (2015, p.37): “professores que são profissionais de alto gabarito e de alto grau de exigência, com formação rígida e impecável” ; e a limitada experiência educacional cubana que a muitos inebria embora ninguém nos apresente uma aeronave, automóvel, equipamentos de informática, telefonia, medicamentos diversos desenvolvido pelo sistema ensino/científico cubano<sup>28</sup>. Tais modelos nos são apresentados higiênicos sem os lados frágeis e nocivos dos sistemas de ensino tidos como universalizantes, ufanistas.

Um simples escrutínio ao contexto brasileiro é o bastante para desmoronar as certezas destes discursos da relação imediata pesquisa/educação/desenvolvimento em nossa pátria educadora. Dizem os governantes que somos o maior sistema de

---

27 Detalhes sobre suicídios nos tigres asiáticos: Instituto de Psiquiatria UFRJ. Suicídio- Coreia: o preço do desenvolvimento. Temas e controvérsia em Psiquiatria - Residência Médica /Instituto de Psiquiatria - IPUB/UFRJ<[http://www.ipub.ufrj.br/portal/ensino-e-pesquisa/ensino/residencia\\_medica/blog/item/585suic%C3%ADdio-coreia-o-pre%C3%A7o-do-desenvolvimento](http://www.ipub.ufrj.br/portal/ensino-e-pesquisa/ensino/residencia_medica/blog/item/585suic%C3%ADdio-coreia-o-pre%C3%A7o-do-desenvolvimento) > Acesso em 12 de agosto 2017. Sobre política de desenvolvimento muito além do slogan educação tão difundido no Brasil consultar CHANG, Ha-Joon. Chutando a escada. A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. (2004).

28 Edson de Oliveira Andrade, ex-presidente do Conselho Federal de Medicina, fez parte da comissão do governo brasileiro para avaliação do ensino médico cubano. Concluiu o seguinte: o formando é contingenciado: sua formação é deliberadamente limitada com ênfase em cuidados básicos, importante, mas insuficiente para o exercício de uma medicina plena como precisamos e exercitamos no Brasil (Andrade,2004). Ver também Leite, Davi Lyra. A qualidade do sistema de saúde socializado cubano é um fato ou um mito? (2016).

ensino superior do mundo, mas uma simples comparação coloca em dúvida tal grandeza porque somos um sistema gigante pobre: a Universidade de Harvard para o ano fiscal de 2011 sozinha recebeu de verba para pesquisa 32 bilhões de dólares valor superior ao que destinou o governo federal para o sistema de ensino brasileiro, incluindo todas as universidades, 29,9 Bilhões de dólares (ALENCAR,2015). Dagnino (2011p.31) citando dados do fundo tecnológico do Banco Nacional do Desenvolvimento (Funtec/BNDS) nos informa que dos 90 mil mestres e doutores formados ,entre 2006 a 2008, apenas 68 foram contratados por empresas para atividades de pesquisa e inovação, o que representa 0,07% ; mesmo dados mais otimistas como os de Mestres e doutores: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2015,p.259), para o intervalo de tempo entre 1996 e 2014 o percentual de contratados por empresas foi de 5,9 % para atividades científicas e 22,2% para técnicas, nada próximo aos Estados Unidos onde 70% dos pós-graduandos vão trabalhar em locais privados com pesquisa e desenvolvimento; Soares (2018,p.290) destaca que estranhamente locais de domínio burocrático como a cidade de Brasília tem a maior concentração doutores do País. Em 2009 concurso que a Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb) para Gari, cidade do Rio de Janeiro, inscreveram-se 45 candidatos com doutorado, 22 com mestrado, 1.026 com nível superior completo e 3.180 com superior incompleto. Detalhe a atividade requer apenas 4ª série do ensino fundamental (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009); Olhando para o farto número de 58,391 de artigos científicos divulgados pela academia em 2013 produzidos com autoria brasileira em periódicos indexados, representando 54,4 % em relação à América Latina e 2,43 em relação à produção mundial (Ministério da Ciência e Tecnologia,2015), nos causa a ilusão de grandiosidade, mas quando refinamos o olhar e peneiramos o total de artigos publicados nas 68 revistas internacionais de alto prestígio, como fez em 2014 a respeitada revista britânica Nature, constata-se que se gasta muito e continuamos nanicos, ou na interpretação do físico brasileiro Rogério César de Cerqueira Leite (2015) produzimos lixo acadêmico. Do total de artigos os que contribuíram para o conhecimento científico foram apenas 760 artigos a um custo de US\$ 30 bilhões de dólares enquanto o Chile produziu 717 artigos de impacto gastando US\$ 2 bilhões de dólares, 15 vezes menos que o Brasil (ALVES, 2014), (NASSAR, 2016); Em 2006, oito anos antes deste estudo da Nature, Rogerio Meneghini e Abel L. Packer (2006) publicaram resultado de estudo sobre autores brasileiros filiados a instituições de pesquisa com mais de cem citações. Estudo pouco lido e que ecoou apenas em ensaio do médico Reinaldo Guimarães (2007), Qualidade, impacto e citação. Uma relação obscura, na época vice-presidente de pesquisa e desenvolvimento da Fiocruz. Guimarães (2007) fez uma análise dos 25 artigos com mais de 250 citações no portal Capes e constatou que dois terços das pesquisas brasileiras mais citadas são do campo da saúde. São ensaios multicêntricos internacionais patrocinados pela indústria de medicamentos e equipamentos, e entidades públicas e priva-

das sem fins lucrativos. Tais protocolos de pesquisas são elaborados pelos patrocinadores (estrangeiros) e os dados enviados integralmente brutos para serem analisados pelos mesmos. Assim, a contribuição de brasileiro participante da pesquisa de altíssimo impacto não foi além de incluir pacientes e executar os procedimentos previstos no protocolo. Claro, receber remuneração pela captura de pacientes, conclui Guimaraes (2007,p.19). Nossos participantes não fazem ciência, mas commodities científico.

Estes dados de ordem econômica nos ajudam a intuir que os problemas da ciência no Brasil então muito além de custo benefício. Embora não seja surpresa que a comunidade acadêmica sempre chore o leite derramado olhando apenas o aspecto econômico quando secam as torneiras dos financiamentos. Testemunha isto o estrago que o Programa Ciência Sem Fronteira deixou depois de extinto: canibalizou, termo utilizado por Escobar (2013), no período de 2011-2017 a cifra de 13,2 bilhões que no estudo de Marques (2017,p.27) equivalem a 15 vezes mais do que o orçamento empenhado do Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq) em 2016. Na época, 31 de janeiro em 2013, Sergio Colle, professor da Universidade Federal de Santa Catarina, escreveu o artigo Ciência sem Bandeira no Jornal Folha de São Paulo demonstrando efeitos negativos à ciência brasileira trazidos pelo referido Programa. De pronto no dia seguinte, 01 de fevereiro de fevereiro de 2013, o Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) desmente o autor e declaram total apoio da comunidade científica nacional ao Programa através de entidades representativas como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Academia Brasileira de Ciências e a Associação Nacional de Pós-graduação (ANPG). Dez meses depois, em dezembro de 2013, houve uma tímida reação da SBPC em relação à canibalização dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo Ciência sem Fronteira por meio de documento endereçado ao relator Geral da Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA) (NADER,2013). De coadjuvante à vítima, a SBPC foi pedir socorro por ter caído no conto do vigário. Em 2017 é possível se ler na edição especial de dezembro no Jornal da Ciência que manifesto produzido pela SBPC e assinada por 150 entidades científicas brasileiras sobre a situação financeira da área científica no Brasil (JORNAL DA CIÊNCIA, 2017) 29. O leite já tinha outrora derramado.

Em artigo A ciência dos Resultados. Não ou mal discutidos no Boletim da Sociedade Brasileira de Ciências do Solo (2013), o Editor-chefe Roberto F. Novais declara que depois de ler centenas de teses e artigos submetidos à publicação conclui que nossos orientadores não são preparados para discutir e decodificar a linguagem

---

29 A canibalização dos recursos para o financiamento em ciência e tecnologia ocorre também via desvios internos que se fica sabendo pelos meios de comunicação quando a Polícia Federal atua, mesmo diante de imagem negativa e de protestos da comunidade acadêmica que coloca como transgressão a autonomia universitária. Ver Betim (2017).

teórica utilizada na apresentação dos resultados, do que tudo aquilo significa e para que serve, numa linguagem objetiva, fácil e útil a qualquer leitor. “(...) da iniciação ao doutoramento, estudantes (...) curiosamente, quanto mais semelhantes seus resultados forem daqueles já obtidos por outros autores, mais feliz fica o “novo” pesquisador pelos resultados velhos que ele obteve”(Novais, 2013,p.26). Problema já destacado por Haguette (1994,p.160-161) da incompetência dos orientadores do *como fazer* do processo investigativo (da teoria e sua relação com os dados) e por Alves (1992, p.58) quando destaca que o papel do orientador é evitar que o orientando dê voo cego. Portanto, os meandros epistemológicos e metodológicos que envolvem a geração de conhecimento não são levados a sério na universidade brasileira. Basta observar que as escassas ou natureza optativa da disciplina epistemologia nos programas de mestrado e doutorado, além de metodologia ficar restrita a regras técnicas<sup>30</sup>, apresentação oral ou formatação de artigo.

Ai temos que engolir a afirmação da editora da revista Science Marcia McNutt em entrevista a Escobar (2013) no Fórum Mundial de Ciência -RJ, que ficar só publicando é uma estratégia segura, incremental, mas conservadora, nos falta ousadia e coragem de correr riscos para produzir grandes descobertas. McNutt não captou o espírito vigente brasileiro ao modo como tenta o sociólogo Fernando Henrique Cardoso quando afirma que “juntamos aos impulsos por boa vontade certa grandiosidade que não corresponde à realidade. (...) projetos grandiosos e tanto o governo como seus arautos se perdem em discursos grandiloquentes”( Cardoso, 2013). Gostamos do faz de conta e dizer que tudo vai bem ao modo do professor Pangloss de Voltaire. Na verdade o que ainda é perene no Brasil é aquele espírito de desprezo pelo conhecimento profundo, erudito, captado por Machado de Assis no conto Teoria do Medalhão em 1881, Lima Barreto no romance Recordações do Escrivão Isaías Caminha de 1909, Graciliano Ramos no romance Caetés de 1933 e por Lêdo Ivo em Ninho de Cobras de 1973, também captado e transposto para o mundo acadêmico em 1950 pelo o antropólogo Lévi-Strauss (2010,p.98-99) relatado em Tristes Trópicos e o americano Nobel de física Feynman (2006) em Deve ser brincadeira, Sr. Feynman!. Ambos foram professores em universidades brasileiras, USP e UFRJ: O primeiro afirma que nosso sistema de ensino superior é apenas consumidor de novidades, ideias e teorias, ao invés de favorecer o processo de produzi-las; erudição é um dever, mas sem o gosto e método. Já o segundo, Feynman, afirmou: criou-se um sistema de ensino autopropagador de ideias alheias que ninguém nada sabe.

O que resulta deste perene espírito brasileiro consumidor de novidades e ideias alheias também é representado pelo personagem do livro Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora de B. Latour (2000, p249-250) o

---

30 Da Associação Brasileira de Normas Técnicas ou do Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas (Vancouver).

PhD. João da Cruz, cujo sonho é construir uma indústria de inovação em chips, um protótipo obsoleto e sem significado que não interessa a ninguém, mas se contenta orgulhoso como consultor do governo para selecionar empresas japonesas para fornecer chips muito mais baratos e melhores do que o seus. Na verdade, os escritos e ideias de Dr. João da Cruz são consumo de ideias que os outros já patentearam e produzem a custo baixo por isso não consegue unir e manter em torno do seu protótipo os interesses investidores, da indústria, do governo, dos militares, dos consumidores e jornalistas. Nada do espírito que busca o desconhecido ao modo do engenheiro mecânico Adolfo Celso Guidi, de 54 anos, que desprezado pelos especialistas que em nada tinham a dizer sobre a doença rara do seu filho, conseguiu em menos de um ano estudar (claro sem qualquer orientador) e entender como a doença agia no organismo e descobriu uma fórmula que retardou sua evolução. Hoje é procurado pelos especialistas que o desprezaram para enquadrar sua descoberta em formato científico (Estado de São Paulo, 2012). Detalhe, Guidi não estava lutando para publicar artigo, nem pelo seu Lattes, nem por recursos do CNPS, FINEP, CAPES, Editais ou quaisquer ajuda financeira; nem queria falar e pensar nos limites do que o grupo, a facção, a escola de pensamento que a academia impõe; apenas salvar a vida do filho, contribuindo para cultura humana.

Ouriques (2011, p.97 e 98) recentemente lançando críticas ao sistema de ensino superior brasileiro reintera a percepção que tiveram em 1950 o antropólogo Lévi-Strauss e o físico Feynman e o filósofo Latour em 1998: destaca pífo impacto econômico do sistema de pós-graduação afirmando que formamos mestres e doutores, produzimos artigos, mas consumimos pagando royalties por ideias e produtos de fora. O nosso sólido sistema de pós-graduação (o que é um subsistema da economia) não conseguiu converter saber universitário em patentes ou serviços para elevar a competitividade do setor produtivo nacional. Exceto o setor de aeronaves, o País apresenta gritantes déficits em setor farmacêutico, informática e comunicações, eletrônicas de consumo e componentes eletrônicos, equipamentos médicos e de precisão. A dependência tecnológica cresce e deixa claro o raquitismo científico brasileiro: foram gastos com licenças e patentes, aproximadamente 22 bilhões de dólares em royalties entre 1994-2010. Sem falar que 1/3 do dinheiro gasto em pesquisa são com importação de equipamentos.

Nossa promessa de salvação econômica e dos problemas social via pesquisa não aconteceu. Continuamos nanicos mesmo com pesquisa. Onde estaria relação imediata pesquisa/formação/conhecimento e desenvolvimento sócio econômico tão cantado por nossos notórios no Brasil? Por outro lado, será que por meio da pesquisa se forma bons professores no Brasil?

### **O professor que vê o mundo pelo buraco da agulha**

Em 2014 os técnicos do Banco mundial publicaram o livro *Professores Exce-lentes: Como melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Cari-be* (BRUNS ; LUQUE ,2014). O objetivo da publicação foi servir de apoio à política de desenvolvimento e o progresso mais rápido em educação. Trata-se de velhas receitas, ações normativas apresentadas como grande descobertas empíricas, que prometem o sucesso no desenvolvimento econômico de regiões pobres bastando-se controlar (gerenciar a qualidade) o comportamento dos agentes culpados e salvadores: profes-sores em sala de aula.

Os técnicos do estudo do Banco Mundial colocam os professores como agen-tes econômicos importantes ressaltando dados gerais: representam 4% da força de trabalho total da América Latina e Caribe e mais de 20% dos trabalhadores de nível técnico e superior, somando mais de sete milhões que entram diariamente em sala de aula. Porém, em seguida, afirmam: nenhum corpo docente na região hoje pode ser considerado de alta qualidade (...) (BRUNS; LUQUE, 2014p.2). Uma espécie de oxí-moro: importantes mediócras.

Apesar de produzido por organização influente mundialmente o estudo é frágil. O próprio Banco Mundial não garante exatidão dos dados apresentados. Em segundo lugar por querer comparar o incomparável: condições socioculturais tão diversas de sala de aula: desde escola de pau a pique a instalações de categoria interna-cional. Em terceiro lugar, enfoca apenas a educação da pré-escola ao ensino médio alegando que difere do ensino universitário, mas afirma que "(...) a qualidade dos estudantes e dos programas nas faculdades de pedagogia é deficiente e desanimado-mente baixa "(BRUNS; LUQUE, 2014p.27).

Esta afirmação implicitamente coloca em dúvida aspectos da política do ensino superior brasileiro a qual reproduz a profissionalização docente via ensino superior por regra de índices (25%) de profissionais mestres e doutores, (LDB 9394/96,1996), quer dizer, supõe treinar e ensinar a ser docente pela pesquisa por meio de docentes mestres e doutores os quais conformarão em sala de graduação e pós-graduação a profissionalização de outros docentes; supõe o docente profissional incorporando o sedutor conceito de bom professor de George J. Stigler, Nobel de Economia em 1982: "É aquele que tem competência e vitalidade intelectual para me-lhorar as ideias conhecendo os pontos fortes e fraco via pesquisa, quer dizer, é um especialista em sua área "(STIGLER, 1987, p.18 e 19). Pode-se dizer, o ideal de profes-sor que ver o mundo pelo buraco da agulha.

Trata-se na verdade, seja a definição da LDB ou a de Stigler, da utilização do conceito do que seja o título de Doutor (PhD) de 1904, explicitado pela *Association of American Universities* 31 e seguido por vários países, o qual no Brasil é tratado como

---

31 A Association Of American Universities define o PhD como um grau obtido em uma disciplina específi-ca através da pesquisa original realizada de forma intensiva. O título de PhD foi pensado como meio de entrada para a carreira em pesquisa. Mais detalhes ver Velho (2003).

modelo para o profissional de ensino superior embora o título de PhD foi pensado como meio de entrada para a carreira em pesquisa.

No senso comum acadêmico a pesquisa dita formadora de professores da pós-graduação produz conhecimento e, certamente, forma “professor/pesquisador profissional”. Realiza uma coincidência de profissões e habilidades do agir para o ensino e ao mesmo tempo para a descoberta científica no mesmo indivíduo: quer fundir no mesmo indivíduo arte e ciência. Em relação á pesquisa e a produção de conhecimento já vimos que ficamos apenas no desejo de sermos grandes. E quanto à formação do professor/pesquisador profissional isto efetivamente estaria sendo realizado? Pelos resultados de alguns estudos que veremos adiante parece indicar que também não se concretizou o milagre prometido.

O que está acontecendo é que a Capes, órgão regulador da pós-graduação, passou a titular por ano aproximadamente 60 mil mestres e doutores que tiveram em grande parte virtualmente ofertados apenas uma única disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior com carga horária de 64 horas/aula e um estágio obrigatório em sala de aula de dois semestres. Únicos momentos, como afirmam Anastasiou e Pimenta (2002, p.108), de reflexão sobre o que é ser professor, sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam.

O resultado desta política é uma certificação de professor/pesquisador profissional de faz de conta. E propostas de solução nos chegam de várias fontes tendo 40 autores muitos consumidos no mercado editorial de ensino superior de origens americana, espanhola, portuguesa, inglesa e brasileira, como nos demonstram os trabalhos de Pereira (2008), Prado, Vieira, Longareszi (2012).

Lamentavelmente as soluções apresentadas pelos 40 gurus da pesquisa educacional têm sido muito antieducativas. Zeichner (1998) tecendo críticas aos resultados dos estudos dos gurus americanos (a qual pode ser estendida aos das outras nacionalidades mencionadas) afirma que tudo é apresentado como certo e definitivo utilizado para impor alguns programas prescritivos para o professor seguir; consistem num treinamento de habilidades a ser administrado por um coordenador ou supervisor. Na verdade são vendas de soluções e novidades educacionais.

O resultado dessa formação via pesquisa recomendada pelos gurus e consumida na formação de professores também pode ser demonstrado pelo trabalho de Campos (2011,p.5 e 6) o qual realizou estudo com 980 pós-graduandos de instituições federais de ensino e constatou que 61% em seus programas de mestrados e doutorados não foram ofertadas disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docentes. E que suas experiências como alunos são o seu referencial para a constituição da docência no ensino superior. O acesso aos conhecimentos específicos à prática docente ficou restrito, no caso dos alunos bolsistas (Capes) às poucas horas de estágio docente, as quais foram consideradas como irrisórias. Um empirismo cego.



O que está sendo oferecido aos pós-graduandos trata-se de empirismo cego o qual como afirma Campos (2011,p.9) está ausente qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação à docência no ensino superior, inclusive, desconsiderando que os elementos chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar.

Também Magalhães e Souza (2015,p.261 e 267) estudaram a produção acadêmica de pós-graduandos em educação de sete universidades de ensino que operam em Rede. Encontraram um sincretismo teórico, separação da epistemologia da prática e a epistemologia da práxis, mesmo em teses que utilizaram de forma autores como T. Adorno, G. Frigotto, A.Gramsi, J. Habermas, H. Marcuse, K. Marx, D. Saviani, P. Freire. Os pós-graduandos foram submetidos a uma formação precária de ensino e pesquisa. Quando muito reforçaram suas crenças em seus gurus.

O estudo de Bittencourt e Belli (2006) é outro testemunho das consequências da formação aparente de professores profissionais certificados. Tais autores relacionaram a titulação acadêmica com a aprendizagem dos alunos. Concluíram que o desempenho em sala de aula de professores titulados doutores e mestres não foram os melhores revelando-se uma fonte de reprovação de alunos em decorrência do método cartesiano que reproduziam.

Schwartzman (1990) criticando o sistema de ensino superior, na mesma direção de Mezan (2005), afirma não bastar que o professor/pesquisador formado pela pós-graduação se disponha a ensinar na graduação. Acrescenta algumas sugestões: é necessário questionar o equívoco de que o conteúdo ensinado seja puramente de interesse e preocupações dos que fazem a pós; é necessário material didático adequado orientado para a formação geral; é necessário evitar que professores das chamadas disciplinas básicas ensinem segundo sua orientação disciplinar e não em termos das necessidades dos cursos que os alunos estejam seguindo. Tais professores tem que perceber que só ensinar sua tese ou dissertação como se fosse todo o conteúdo necessário é muito limitado. Enfim é necessário que estes professores, além de conhecer bem sua matéria faça um investimento para entender as necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, assim como as características mais gerais dos cursos em que ensinam.

O que propõe Schwartzman (1990) é um conhecimento pedagógico mínimo referente à aprendizagem geral necessário a qualquer docente, proposto por outros autores conhecidos no universo pedagógico de formação de professores no Brasil tais como Masetto, (1998) e Ferreira (2010): planejamento do conteúdo, organização do tempo, material, espaço de aprendizagem e do grupo; conhecimentos sobre desenvolvimento humano, história, antropologia, filosofia, psicologia; principais aspectos das leis educacionais; tudo isto relacionado aos aspectos afetivo-emocional, habilidades e atitudes e valores.

### **Professor/pesquisador sertanejo com a mentalidade João da Cruz**

Em Professores Improvisa Graciliano Ramos destaca uma característica típica dos professores sertanejos: ensinar antes de aprenderem (RAMOS,1984). Eis o que faz nossa pós-graduação, oficializou o modelo do professor sertanejo: titula quem vai ensinar antes de aprender o ofício de professor. A sombra de um modelo, não um ideal, mas um ídolo do bom professor, como sugere Skinner (1972,p107) o qual Francis Bacon deveria ter incorporado aos seus quatro tipos de ídolos: a crença no exemplo de algum bom professor possa se repetir em outros suas habilidades com aluno e com pessoas em geral, capacidade de formular dados e princípios e comunicá-los. Geralmente os programas formuladores do bom professor esquecem que exceções não viram regra por decreto, planos, projetos e programas, e que não é nada fácil fundir no mesmo indivíduo o ídolo do pesquisador/professor, Ciência e arte.

Também é desconsiderado no processo de fabricação de professor/pesquisador via pesquisa, na pós-graduação, que à relação dos sujeitos envolvidos, o tempo, os conhecimentos, métodos e resultados são específicos e limitados: o produto final não atende o mínimo necessário à atividade de ensinar. Ao mesmo tempo não garante magicamente a transformação de conhecimentos em tecnologia transferida para economia e coletividade brasileira como é prometido nos entusiasmos oficiais para o desenvolvimento econômico e social, já que se cria o especialista (o espírito João da Cruz) que copia o que outros realizaram em algum outro país e não convencem ninguém. Na verdade, o professor/pesquisador titulado é direcionado e pressionado a ter interesse em seu Lattes, em seus artigos, os quais são moedas de troca para distribuição dos recursos financeiros das agências governamentais financiadoras de projetos.

Seria panaceia ou veneno a fabricação de professor/pesquisador que se faz na pós-graduação? Gato por lebre? Existem substâncias venenosas que em mínima dose tornam-se terapêuticas, o que não é o caso. O que se faz pós-graduação é a aplicação do conto do vigário. Por ser uma ficção, o ídolo do bom professor não pode nos dá certeza alguma de melhorias no ensino já que não se ensina na pós-graduação o que seja ensinar, como bem define Skinner (1972,p.3 e 4): ato de facilitar a aprendizagem incluindo saber lidar com o comportamento e ambiente estimulante. Titulação não garante habilidades de comunicação e transmissão de conhecimentos já existentes aproximando quem gosta de ensinar (professor) com quem deseja aprender (aluno) aos saberes acumulados pela cultura humana, além do mais, jovens doutores dificilmente tem maturidade para isto.

Mas a crença no ídolo sempre se renova. Recentemente o governo federal lançou o programa chamado Residência Pedagógica, na verdade, ampliou o ídolo: o professor tutelado por outro da academia ao modo da orientação na pós-graduação.

Cegos guiando outros cegos. Trata-se de uma transposição da pedagogia da alternância do meio rural para a cidade já implantada entre os movimentos pela terra nas décadas de 60 e 80 no Espírito Santo e em Alagoas, mas que passou por uma purificação cientificista na Universidade de São Paulo (Unifesp) utilizando escolas do município de Guarulhos-SP (GIGLIO, LUGLI, 2013, p.67). Buscaram velhas novidades semelhantes aos técnicos do Banco Mundial Bruns e Luque (2014) deixando os professores fora de quaisquer contextos e transformados em problema e salvação do ensino:

“Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação” (PORTAL MEC, 2017).

Claro que não são apresentados os resultados dos outros 40 programas adotados há 25 anos (OLIVEIRA, 2017). Qual garantia o Residência Pedagógica formadora de professor pela academia traria para melhoria na aprendizagem além do ambiente e dos sujeitos de seus experimentos? Bem, no estudo Economia de Maceió: diagnóstico e propostas para a construção de uma nova realidade (2013), os técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ipea, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL e Universidade Federal de Pernambuco/UFPE quando analisaram o ensino em Maceió/Al encontraram simultaneamente 35 programas e projetos de intervenção do setor público (esfera municipal, estadual e federal), e não conseguiram explicar por que Maceió com tantas ações para educação apresenta cenário educacional pior que o observado nas demais capitais nordestinas. Sugeriram avaliação com foco no real impacto das interações de programas e projetos (MELO, 2013, p.94).

Brevemente teremos mais um tipo de projeto/programa, anexado ao ídolo do bom professor/pesquisador tutelado pelo residente pedagógico. Donald Trump, presidente americano, inventou o professor Rambo com treinamento militar em armas, o qual por aqui chegará com o nome Residência Professor Cangaceiro em homenagem a Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião.

## Referências

- ALENCAR, M. S. Como avaliar economicamente a produção científica de universidades. **Ci & Tróp.** Recife, v. 39, n.2, p.31-39, 2015.
- ALVES, A. J. A Revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.53-60, mai, 1992.

ALVES, G. Gasto brasileiro com ciência é muito pouco eficiente, diz nature. **Folha de São Paulo**, 2014. < <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/11/1549183-gasto-brasileiro-com-ciencia-e-muito-pouco-eficiente-diz-nature.shtml> > Acesso em: 10 jan. 2016.

ANASTASIOU, Léa C. ; PIMENTA, Selma G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

ANDRADE, E. O. O mito da medicina cubana. Conselho Federal de Medicina./2014. < [http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20112:0-mito-da-medicina-cubana&catid=46](http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20112:0-mito-da-medicina-cubana&catid=46) > Acesso em: 12 abr. 2017.

ARAÚJO, I.; BETTO, J. Assédio Moral na Pós-Graduação: uma situação corriqueira a ser combatida. Associação Nacional de Pós-Graduandos, 2015. < <http://www.anpg.org.br/assedio-moral-na-pos-graduacao-uma-situacao-corriqueira-a-ser-combatida/> > Acesso em: 5 mai. 2017.

BENTHAM, J. **Os pensadores**. Tradução Luís João Baraúna, São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BETIM, Felipe. Operações policiais em universidades aumentam temor de cruzada contra o ensino superior. **El País**, 2017. < [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/politica/1513178766\\_195360.html?rel=str\\_articulo#1525024123077](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/politica/1513178766_195360.html?rel=str_articulo#1525024123077) > Acesso em: 12 abr. 2018.

BITTENCOURT, E.; BELL, J. I. R. A reprovação da titulação docente no ensino de Engenharia. **Anais do XXXIV COBENGE**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Set. 2006.< [http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/13/artigos/2\\_215\\_932.pdf](http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/13/artigos/2_215_932.pdf) > Acesso em: 15 mai. 2016.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Great Teachers: how to rise teacher quality and studente in Latin America and the Caribbean**. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.<

<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2015.

CAMPOS, V. T. Bueno. *Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior*.< [file:///C:/Users/jose.anselmo/Downloads/\\_arquivos\\_9327969053c0068dd9e07c529866b94d\\_vanessa-t-bueno-campos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jose.anselmo/Downloads/_arquivos_9327969053c0068dd9e07c529866b94d_vanessa-t-bueno-campos%20(1).pdf) > Acesso em: 5 out. 2016.

CARDOSO, F. H. Razão e bom senso. Academia Brasileira de Letras, 2016.< <http://www.academia.org.br/artigos/um-pouco-de-bom-senso> > Acesso em: 8 set. 2016.

CASTRO, C. M. Muito Brasil e pouca educação. 200?. < [http://www.cemig.com.br/pt-br/Recursos\\_Humanos/UniverCemig/Documents/portifolio\\_tecnico/Muito%20Brasil%20e%20pouca%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.cemig.com.br/pt-br/Recursos_Humanos/UniverCemig/Documents/portifolio_tecnico/Muito%20Brasil%20e%20pouca%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf) > Acesso em: 20 Nov. 2017.

CASTRO, M. H. M.; Leite, E. M. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade, Editor Paulo Tafner, **Repositório do conhecimento do IPEA**, p.128-228, 2006.

COELHO, E.C. Ciência: mitos, equívocos e controvérsias. BIB,Rio de Janeiro, n.22, pp.26-46, 2 semestre, 1986 <<http://anpocs.com/index.php/bib-es-2/bib-22/383-ciencia-mitos-equivoco-e-controversia/file>>

CHANG, H. **Chutando a escada. A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. Tradução Luís Antônio Oliveira de Araújo, Editora Unesp, São Paulo (2004).

CHAVES, R. D.; ARAÚLO, E. A. S. Meta-análise do direcionamento dos estudos e pesquisa sobre a evolução do ensino superior e correlação com o crescimento e desenvolvimento regional e econômico no Brasil. **Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa** – UBM, Barra Mansa(RJ), Ano XIX, v.17,n.32 2.sem , p. 25-48. 2015.

COLLE, S. Ciência sem bandeira. Folha de São Paulo, 2013. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/91436-ciencia-sem-bandeira.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/91436-ciencia-sem-bandeira.shtml)> Acesso em: 29 abr. 2018.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq/MCTI)/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes/MEC). Nota sobre o artigo publicado na Folha de São Paulo. Ciência sem Fronteiras, 2013. <[http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/noticias/-/asset\\_publisher/Dh91/content/nota-sobre-artigo-publicado-na-folha-de-sao-paulo](http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/noticias/-/asset_publisher/Dh91/content/nota-sobre-artigo-publicado-na-folha-de-sao-paulo)> Acesso em: 29 abr. 2018.

CUNHA, M. V. A aprendizagem ativa na filosofia educacional de John Dewey. Disponível em: <[www2.espm.br/sites/default/files/pagina/deweyaprendizagemativa.pdf](http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/deweyaprendizagemativa.pdf)> Acesso em: 10 Fev. 2015.

DAGNINO, R. *Para una nueva política de ciencia y tecnología. Contribuciones de La experiencia brasileña. Voces en el Fénix*, número 8, set. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo, Cortez, 1997.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1,jan/jun.p.89-110 2006.

ESCOBAR, H. Ciência brasileira precisa ser mais ousada, diz editora-chefe da Science. **Estadão**,2013. <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-ciencia-brasileira-tem-de-ser-mais-ousada-imp-,1102043>>Acesso em: 20 ago.2015.

ESCOBAR, Herton. Ciência sem fronteiras e o corte de verbas para pesquisa. **Estadão**, 2013. <<http://ciencia.estadao.com.br/blogs/herton-escobar/ciencia-sem-fronteiras-e-o-corte-de-verbas-para-pesquisa/>> Acesso em: 6 abr. 2018.

- ESTADO DE SÃO PAULO. O pai que largou tudo para encontrar a cura para seu filho. Estadão, 2012. < <http://saude.estadao.com.br/blogs/simone-iwasso/o-pai-que-largou-tudo-para-encontrar-a-cura-da-doenca-do-filho/>> Acesso em: 10 out. 2017.
- ESTADO DE SÃO PAULO. A luta do pai pela cura de Vitor. Estadão, 2012. < <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,a-luta-do-pai-pela-cura-de-vitor-imp-,915274>> Acesso em: 10 out. 2017.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Pesquisadores de federal vão estudar o tratamento. Estadão, 2012. < <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisadores-de-federal-vaoo-estudar-o-tratamento-imp-,915278>> Acesso em: 10 out. 2017.
- FERREIRA, V. S. *As especificidades da docência no ensino superior*. **Diálogo Educ**, Curitiba v.10, n.29, p.85-99, jan/abr., 2010.
- FLECHA, B. S. C. Mestrados à deriva: Cadê o orientador? < [https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/sobre\\_escola/banco\\_conhecimen-to/arquivos/pdf/mestrados\\_a\\_deriva.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/sobre_escola/banco_conhecimen-to/arquivos/pdf/mestrados_a_deriva.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2017.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Concurso para garis atrai 22 mestres e 45 doutores no Rio. Folha de São Paulo, 2009. < <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2009/10/641621-concurso-para-garis-atrai-22-mestres-e-45-doutores-no-rio.shtml>> Acesso em: 10 set. 2015.
- FREITAG, M. El Naufragio de La Universidad. *Prospectiva – Revista Especializada em Planificación de La Educación Superior*, n.4, ano 3, p.37-46, set., 2004.
- FRIGOTTO, G. *Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio*. < <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>> Acesso em: 01 set. 2015.
- GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas [46] 62– 82 setembro/dezembro 2013.
- GUILE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, V.38,n.135, p.611-636, set/dez., 2008.
- GUIMARÃES, R. Qualidade, impacto e citação. Uma relação obscura. Rio de Janeiro, **Radis**, V.55,p.19,mar.2007.
- HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.157-169, jan/dez,1994.
- INSTITUTO DE PSIQUIATRIA UFRJ. Suicídio- Coreia: o preço do desenvolvimento. Temas e controvérsia em Psiquiatria - Residência Médica /Instituto de Psiquiatria - IPUB/UFRJ. Disponível em: < <http://www.ipub.ufrj.br/portal/ensino-e-pesquisa/ensino/residencia-medica/blog/item/585-suic%C3%ADdio-coreia-o-pre%C3%A7o-do-desenvolvimento>> Acesso em: 12 ago. 2017.

JORNAL ALAGOAS 24 HORAS,2017. Estudantes se revoltam contra professora da Ufal por humilhação à aluna. Alagoas 24 Horas. < <http://www.alagoas24horas.com.br/1078861/estudantes-se-revoltam-contraprofessora-da-ufal-por-humilhacao-a-aluna/> > Acesso em: 27 ago. 2017.

JORNAL DA CIÊNCIA. Entidades científicas mostram união e força em manifestações no congresso nacional. **Sociedade Brasileira Para o Progreso da Ciência – SBPC**, Edição Especial, n. 778, dez., p.4, 2017.

JUNTA, C. Quando a relação professor/estudante se torna abusiva na pós-graduação? Associação Nacional dos Pós-graduandos – ANPG, 2017. < <http://www.anpg.org.br/quando-a-relacao-professor-estudante-se-torna-abusiva-na-pos-graduacao/> > Acesso em:08 jun.2017.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução de Ivone C. Benedetti; Revisão de tradução Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LEITE, R. C. C. Produção científica e lixo acadêmico no Brasil. **Folha de São Paulo**, 2015.< <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/202892-producao-cientifica-e-lixo-academico-no-brasil.shtml>> Acesso em: 12 nov. 2017.

LEITE, D. L. A qualidade do sistema de saúde socializado cubano é um fato ou um mito? Mercado Popular, (2016). < <http://mercadopopular.org/2016/03/a-qualidade-do-sistema-de-saude-socializado-cubano-e-um-fato-ou-um-mito/> > Acesso em: 15 jul. 2017.

MARQUES, F. Financiamento em crise. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, 256, 19 de jun, 2017.< [http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/06/020\\_financiamento\\_256.pdf](http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/06/020_financiamento_256.pdf)> Acesso em: 29 abr. 2018.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In Masetto M.T (org) Docência na Universidade. Campinas-SP, Papirus, 1998.

MENEGHINI, R.; PACKER, A. L. Articles with authors affiliated to Brazilian institutions published from 1994 to 2003 with 100 or more citations: II – Identification of thematic nuclei of excellence in Brazilian Science. **An Acad Bras Cienc**, 78,(4),p.855-883,2006.

MEZAN, R. **O escândalo dos doutores**. **Folha de São Paulo**, 2005. < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2003200504.htm> > Acesso em: 21 mar. 2015.

MELO, L. M. C. Educação em Maceió: uma descrição do cenário atual. In: Silva, A. M. A. da. **Economia de Maceió: diagnóstico e proposta para construção de uma nova realidade**. Brasília:Ipea:Ed. UFAL, p.79-101. 2013.

MESTRES E DOUTORES: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília-DF, **Centro de Gestão e Estudos Estratégicos**,2016. < [https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres\\_Doutores\\_2015\\_Vs3.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf) > Acesso em: 12 abr. 2017.

MILL, J. S. **O utilitarismo**. Tradução Rita de Cássia Gondim Neiva, Editora Escala, São Paulo, 2007.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Número de artigos brasileiros, da América Latina e do Mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Thomson/ISI e Scopus, 1996/2013. 2015. < [https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/indicadores/de\\_talhe/Publicacoes\\_COIND/MCT-Indicadores-selecionados-de-Ciencia-Tecnologia-e-Inovacao-Brasil-2015.pdf](https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/indicadores/de_talhe/Publicacoes_COIND/MCT-Indicadores-selecionados-de-Ciencia-Tecnologia-e-Inovacao-Brasil-2015.pdf) > Acesso em: 20 ago. 2016.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Portal MEC**, 2017. < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018> > Acesso em: 20 fev.2018.

Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária- Anvisa, 2011. < [http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2954258/RDC\\_23\\_2011\\_COMP.pdf/ba335341-5993-4843-83dc-f23681690514](http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2954258/RDC_23_2011_COMP.pdf/ba335341-5993-4843-83dc-f23681690514) > Acesso em: 20 nov. 2017.

NADER, H. B. SBPC-148/Dir. 13 de Dezembro de 2013. Disponível em: < [www.sbpnet.com.br/site/arquivos/arquivo\\_375.pdf](http://www.sbpnet.com.br/site/arquivos/arquivo_375.pdf) > Acesso em: 29 abr. 2018.

NASSAR, N. *A qualidade da ciência brasileira exige realmente a volta do MCTI?* Direto da Ciência,2016. < [http://www.geneconserve.pro.br/diretodaciencia\\_voltamcti.pdf](http://www.geneconserve.pro.br/diretodaciencia_voltamcti.pdf) > Acesso em: 12 out. 2016.

NOVAIS, R. F. A ciência dos resultados. *Não ou mal discutidos*. **Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Ciência do Solo**. Campinas, v.38, n.3,p.26-27, set/dez, 2013.

OLIVEIRA, J. B. Programa Nacional de Residência Pedagógica: mais um factóide? Veja, 2017. < <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/programa-nacional-de-residencia-pedagogica-mais-um-factóide/> > Acesso em: 10 jan. 2018.

O Liberal. Professora da UFPA faz pouco caso da moral e do direito à intimidade dos alunos. **Jornal O Liberal**, 2007. < <http://www.orm.com.br/oliberal/interna/default.asp?codigo=285964&modulo=247> > Acesso em: 15 jul. 2017.

OURIQUES, N. Ciências e Pós-graduação na Universidade Brasileira In; RAMPINELLI, Waldir J.; OURIQUES, N. **Crítica à Razão acadêmica. Reflexão sobre a universidade contemporânea**. Florianópolis, Insular, 2011, p. 73-107.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.185-191, julho,2001.

PEREIRA, M. V. Traço de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educacion**, N 47/5, 25, Número Especial, novembro, p.1-12, 2008.



PRADA, Luis E. A.; VIEIRA, Vania M. de O.; LONGAREZI, André M. Pós-graduação e pesquisa em formação de professores: 2003 a 2007. **RBPB**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29 - 55, abril de 2012.

RAMOS, G. Professores Improvisados. In: RAMOS, Graciliano. **Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste**. Posfácio de Tristão de Athayde, Ilustrações de Emanuel Araújo, Rio/São Paulo, 14 ed., 1984, p.138-148.

RODRIGUES, G. M. *O modelo educacional da Coreia do Sul e de Cingapura — os dois lados da moeda*. **Associação Brasileira de Mantenedoras de ensino Superior-ABMS**, 1916. <<https://blog.abmes.org.br/?p=10834>> Acesso em: 30 out. 2017.

REBOUL, O. **O slogan**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna, Editora Nacional, São Paulo, 1980.

REVISTA ÉPOCA. Os segredos dos bons professores. Os mestres que transformaram nossas crianças em alunos de sucesso. **Revista Época**, Rio de Janeiro, Editora Globo, p.110-119, 26 de abr. de 2010.

SALA, M. Krupskaya e a educação politécnica. **Esquerda Diário**, 2006.<<http://www.esquerdadiario.com.br/Krupskaya-e-a-educacao-politecnica> . Acesso em: 10 jul. 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14 ,N.40, Jan./Abr.,p.143-144, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. *O lugar das Ciências Sociais no Brasil nos anos 90*. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, Documento de trabalho 13/90, 1990.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, Universidade e Ideologia: a política do conhecimento**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. <<http://www.schwartzman.org.br/simon/polcon.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2016.

SCHULTZ, T. **O capital humano. Investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973.

SILVA, C. R. Nas ondas de uma rádio: a educação como panaceia no discurso de quem diz fazer um Brasil melhor. **Revista Espaço Acadêmico**, N.165, Fev, 2015.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi, Herder, São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

SOARES, P. C. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Estudos Avançados** 32 (92), p.289-313, 2018.

STIGLER, G. J. **O intelectual e o mercado**. Tradução Ruy Jungman, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1987.

VELHO, Léa. Uma nova visão para a pós-graduação? O debate nos estados Unidos e Europa. **SBPC/Labj**, 2003. <<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni11.shtml>> Acesso em: 20 jan. 2015.

WINNER, Langdon. Ascensão e queda de uma cidade tecnológica. **Análise Social**, vol. XLI (181), 2006, p.1095-1103.

ZEICHNER, K. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico* In: Geraldi C. M; FIORENTINI D. & PEREIRA E. M. (orgs) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras. ABL, p.207-236, 1998.

**EDUCAÇÃO CONVENCIONAL:  
A INQUIETUDE DOCENTE ACERCA DA APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Izabel Cristina Santos*

**Introdução**

Ensinar não é uma tarefa fácil e acabada e ensinar com sentido muito menos, é uma tarefa que muitas vezes nos remete aos mais variados caminhos. No entanto, resta-nos escolher o melhor que muitas vezes não significa dizer que será o mais fácil para alcançar o desenvolvimento pleno do ser dentro do âmbito do saber. Nesse sentido buscaremos compreender, analisar, refletir e questionar os fazeres e as práticas dentro do contexto

Escolar visando um debate acerca do sentido do currículo, do ensino- culturais e econômicas que a sociedade vem sofrendo, sendo assim, teremos em mente a importância das nossas práticas diante de uma postura firme, crítica e emancipatória no sentido de “guiar” os nossos alunos no que diz respeito a sua atuação fora do ambiente escolar. Quando temos consciência de nosso papel frente a sociedade estamos colaborando para uma formação participativa dentro da sala de aula, somos constantemente provocados a analisar até que ponto o nosso fazer tem relevância fora da mesma. O que, quando, como e para quem ensinar? São essas inquietudes frente ao nosso fazer que provocam em nós a procura por respostas mais concretas do caminho a seguir. Tyler já em 1949 pontua quatro questões na elaboração de qualquer currículo que são eles:

1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar?
2. Como selecionar experiências de aprendizagens que possam ser uteis na realização desses objetivos?
3. Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagens para um ensino eficaz?
4. Como se pode avaliar a eficácia das experiências das aprendizagens?

Diante do exposto fica mais clara a compreensão de que, seria pôr assim dizer, a função do currículo dentro e fora do ambiente escolar, de certa forma cada um dos autores traz abordagens bastante significativas e que nos levam a refletir sobre não

só o papel que desempenhamos bem como o papel da educação na sociedade onde estamos inseridos.

### **O currículo na educação básica: construção e prática na sala de aula.**

O currículo hoje é entendido como uma seleção de conhecimentos do que ensinar, este deve ser pautado principalmente na formação humana, em que tipo de homens se quer formar e para qual sociedade, sociedade esta cada vez mais crescente e competitiva, onde o conhecimento, os saberes elaborados se tornam tão relevantes sem, no entanto, desconsiderar os saberes trazidos pelos educandos. Nesse sentido Sacristán (2013, p.18) diz que o currículo

[...]determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se tona um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos.

Tendo em vista que a educação passou e passa por mudanças significativas e essenciais é necessário pensar num currículo que atenda às necessidades e as demandas sociais cada vez mais presentes e que se fazem necessárias para o saber Sacristán (2013, p.18) “a incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral.” O educador é ator importante na construção desse currículo, favorecendo a construção do conhecimento levando-se em consideração as peculiaridades locais, níveis e tempo de construção de conhecimento de cada criança. Diante do exposto faz-se necessário o seguinte questionamento: Quais parâmetros os professores utilizam ao planejarem as suas aulas?

Para que o currículo faça sentido é imprescindível a participação dos envolvidos no processo de ensino, na sua mediação e aplicação. Para tanto, se faz necessária uma postura crítica e responsável a respeito do tema, a deve-se saber em qual linha basear-se para essa construção garantindo a sua aplicabilidade nas instituições sempre sob o olhar atento do educador, bem como a qualidade do ensino proposto Caswel (1950 .s.p) diz que,

“Currículo é tudo o que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e seus professores. Tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo. Em verdade currículo tem sido definido como o “ambiente em ação”.

É nesse “ambiente em ação” que o ensino e aprendizagem tende a acontecer, visando sempre a evolução cognitiva dentro do ambiente escolar trabalhando as suas

potencialidades levando em consideração as individualidades e as habilidades de cada um dos envolvidos nesse processo.

Ao tratar o currículo no âmbito escolar faz-se necessário um planejamento em torno dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, sendo assim a escola torna-se o espaço onde o saber histórico é transformado num saber filosófico e sociológico, este tem uma função na sociedade. Apenas saber ler e escrever ou contar já não é suficiente para que o aluno se desenvolva em seu espaço de vivência, este tem que estar aliado ao uso correto da apreensão desses conhecimentos. Para Moreira & Silva (1995, p. 08) [...]“o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Vale salientar que a qualidade da educação passa pelas políticas públicas, enquanto a educação não for vista entendida e aceita como investimento não faz sentido se pensar em um currículo que contemple todas as especificidades da cultura, da economia, da sociedade. (DEWEY 1902) acredita que “o currículo tem que ser democrático e focado na criança, nos saberes e interesses dos mesmos.” É o fazer compartilhado que irá “garantir” essa formação e o professor se torna peça fundamental nessa construção, ele desempenha um papel de agente transformador e formador, um mediador da construção, formulação e ascensão do ser enquanto cidadão capaz de atuar responsavelmente na sociedade.

Nessa perspectiva trabalhar um currículo onde facilite e dirija o ritmo das aprendizagens, torna o trabalho docente ainda mais importante do que realmente é, criar a consciência que a mudança acontece quando todos participam ativamente dela, uma vez que mudar faz parte de todo processo de crescimento e formação humana. Ao elaborar o Projeto Educativo Institucional o educador é fundamental por que este tem a percepção e visão de mundo porque tendo este conhecimento de sua responsabilidade no que diz respeito a sua atuação enquanto agente formador será capaz de reformular as suas práticas, atitudes e valores educacionais sempre pautados na visão, missão e ideal de escola e de mundo que se quer deixar para as gerações futuras. Então, pensar currículo nos remete além de disciplinas e conteúdos a serem desenvolvido em sala de aula, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), estabelecem que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”, dando ênfase a universalização do ensino na rede pública e particular de ensino. Entende-se que dessa forma todos terão as mesmas oportunidades de conhecimento partindo do pressuposto que o currículo tem essa função, isso se dará pela diversidade não somente cultural, bem como pela capacidade cognitiva do indivíduo. Bobbit (1918, s.p.) define currículo como sendo “aquela série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” respeitando acima de tudo a sua individualidade e suas potencialidades. Pensar currículo significa pensar em homens e mulheres capazes de desenvolver as suas habilidades e competências adquiridas no período de

sua formação na escola, na sala de aula, nesse sentido o professor deve ter a “liberdade” de oferecer aos seus alunos um conteúdo significativo que transpasse os muros da escola e que faça sentido aquele que recebe.

### **A importância da formação na prática docente**

Entende-se que a educação básica é essencial para a formação do ser, pensando nisso os professores vem buscando cada vez mais formação na área, com o intuito de melhorar as suas práticas e metodologias dentro do contexto escolar de acordo com o que preconiza o Currículo oficial estabelecido pelas leis vigentes no país. Segundo a LDBEN9394/96em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Ao analisar as avaliações oficiais percebe-se que ainda há uma grande lacuna entre a fala e a prática quando se observa os resultados obtidos nas mesmas. Uma aprendizagem significativa envolve além dos conhecimentos, métodos, técnicas e um sério comprometimento de todos nesse processo educacional que visa atender de maneira eficaz as demandas da sociedade atual que exige cidadãos capazes de atuar com seriedade, criticidade e independência para resolver as questões pertinentes as áreas de suas atuações. Pensando nisso, lançamos mão de alguns estudos na área, onde alguns autores fazem as suas observações acerca do tema em questão, chamando todos a responsabilidade e compromisso referentes a formação e atuação em sala de aula, Sacristán (2000, p.129) aborda o seguinte,

O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular.: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Esquecer isto na formação de professores/as implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujo os valores não se discutem.

Sendo o educador o responsável direto pela formação acadêmica e intelectual do individuo cabe ao mesmo preocupar-se e ir em busca de sua formação no sentido de melhorar as suas práticas para que haja as inovações dentro do âmbito escolar, podendo dessa maneira contribuir eficazmente e efetivamente nas pretensas “mudanças” decorrentes de uma educação que preconiza acima de tudo a equidade e a qualidade do ensino, na educação básica, esperando dessa maneira uma construção na

qualidade do ensino aprendizagem desses educandos. (MOREIRA 2001, p. 82) diz que “nesse cenário, em que tem predominado mais a estabilidade do que a mudança é relevante que diferentes olhares se voltem para o preparo de professores”. Isso significa dizer que mesmo que não estejam pautados aí o sentido da mudança, ainda assim professores bem preparados atuam com mais responsabilidades e compromisso na área educativa. Somos convocados em nome da estabilidade que tenhamos uma formação que nos conduza a uma prática de fato e que provoque mudanças no contexto escolar. Ainda nesse sentido Moreira (2001, p.82) diz:

Quando se considera que o Currículo só se materializa no ensino, momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstroem conhecimentos e saberes, compreende-se a recorrente referência à prática e a formação docente nos estudos que tomam o currículo como objeto de suas atenções.

Muitas vezes a formação dos professores não corresponde as práticas educativas em sala de aula, estão muito além de uma realidade a muito exposta a esses profissionais que convivem em tese com um currículo engessado, em um contexto escolar totalmente diferente do idealizado pelos mesmos em seus cursos de formação inicial. Estes enfrentam em seu dia a dia escolar situações diversas onde a sua prática tem de ser moldada para que de certa forma possa atender aos diferentes imprevistos culturais, sociais e econômicos num só ambiente, num só lugar. Nesse sentido Antunes et al (2004, p. 270).

[...] além da desconsideração quanto aos saberes produzidos no contexto escolar, ocasionando as reclamações dos professores quanto as utilidades do que se aprende nos cursos de formação, pois a prática é sempre muito diferente. As realidades diferenciadas são deixadas de lado em nossos currículos e a prática do professor também.

Ainda sobre a formação de professores Gadotti (2003, p. 25) entende que,

[...] O professor, a professora precisa assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Durante muito tempo a formação do professor era baseada em “conteúdos objetivos”. Hoje o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto as atitudes (conteúdos atitudinais ou procedimentais).

Mais do que uma simples formação, esta tem que fazer sentido a quem recebe, uma formação cheia de significados, de sentidos. O currículo deve estar a serviço da educação, Gadotti (2003, p. 26)

[...] A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos”.

Percebe-se que muito mais que conteúdos é importante também como essas variedades de práticas educativas são direcionadas dentro do espaço escolar sob uma

perspectiva do avanço da aprendizagem dos educandos. Uma formação comprometida de fato, o professor tende a fazer de sua profissão uma verdadeira missão onde todos os envolvidos sejam de fato beneficiados com os novos pensamentos e atitudes adquiridos durante a sua formação. Redefinir as práticas educativas num contexto onde as aprendizagens se tornem significativas é o grande desafio posto aos que pretendem uma educação com maior participação e equidade.

### **Aprendizagem com sentido é possível?**

Essa é uma inquietação que nos acomete todos os dias. A partir daí, pode-se analisar com mais profundidade, o que seria uma aprendizagem com sentido, com significado. Todo o dia ao se encarar a rotina da sala de aula nos preocupa a realização de um trabalho que contribua de maneira significativa na vida dos alunos, existe uma necessidade grande de intensificar uma aprendizagem que seja cheia de significados, de sentidos. Sobre isso Tolchinsky (2004, P.35) diz “queremos preparar os nossos alunos para funcionar na sociedade e para que possam autogerir suas vidas, com a máxima independência” dessa forma somos levados a pensar em formas e maneiras de como chamar a atenção do aluno para a sua própria aprendizagem. Desse ponto de vista, o professor terá como meta sempre o sentido daquilo que despertará no aluno a vontade de aprender, produzindo conhecimento e interagindo com o objeto de estudo e de desejo. Segundo Ausubel (1978, p. 41),

À essência do processo de aprendizagem significativa e que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não-litera) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo.

Tolchinsky afirma ainda que “a participação dos alunos é fundamental na programação do trabalho e, para que seja um processo verdadeiramente compartilhado, temos de lhe dedicar todo o tempo necessário.” Essa aprendizagem se dará por toda a vida do indivíduo, segundo Tolchinsky (2004, p. 36)

[...] O fato é que, desde o momento de seu nascimento, a criança está imersa em um mundo complexo, que vai captando pouco a pouco, a medida de suas possibilidades. O que muda ao longo dos anos não é o grau de complexidade do que rodeia a criança, mas a maneira como ela entende o significado que lhe outorga. Entretanto, sabemos também que esse processo continuará durante toda vida, criando esquemas cada vez mais elaborados para interpretar a realidade[...]

É importante que saibamos que apesar dessa aprendizagem seguir por toda a vida ela sempre refletirá no momento presente onde a criança constrói e reconstrói mecanismos que os auxiliam na compreensão e no sentido diário da apreensão desse



conhecimento que a princípio será preestabelecido pelo professor, podendo ocorrer mudanças no decorrer do ensino e aprendizagem, os diferentes saberes existentes no espaço escolar deve ser tratado com responsabilidade daquele que está à frente dessa tarefa que é tão complexa quanto quem aprende. Portanto, é possível dar sentido ao que se ensina desde que o professor assuma seu papel como ator responsável e consciente de seu trabalho em sala de aula.

Segundo Ferro e Paixão (2017, p. 14) “aprendizagem e ensino são processos que se comunicam, mas não se confundem, ou seja, são dois processos distintos: o de ensino, desenvolvido pelo professor e o de aprendizagem, pelo aluno”. Dentro dessa ótica é necessário intensificar o nosso olhar, o nosso fazer àqueles alunos cujo o processo de aprender ou apreender tenha um ritmo mais lento, isso não significa dizer que o aluno não aprenda, significa dizer que o mesmo tem um processo de aprendizagem diferenciado dos demais e que o professor terá que ter um olhar mais atento, mais preciso em relação a esse aluno, tem de haver aí uma adaptação no processo de aprendizagem desse aluno.

De acordo com Freire (1996, p.28 e 29)

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes ... os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (...). O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar as capacidades críticas do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Nessa perspectiva a aprendizagem significativa, àquela que faz sentido ao educando, é àquela que dialoga continuamente com o mundo exterior do mesmo. Centrar-se efetivamente nas reais necessidades do aluno que por sua vez, despertará em si a vontade de aprender a partir de seus interesses, de suas curiosidades acerca do mundo que os envolve, que os cerca. Atividades bem estruturadas, preparadas de acordo com a realidade que envolve o aluno, torna mais eficaz a apreensão, a vontade de aprender por que dessa forma ele se torna construtor de sua própria aprendizagem.

Segundo Gadotti (2003. P.47) “o aluno só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido...” mais uma vez é correto afirmar que grande parte do sucesso ou insucesso do aluno está nas mãos habilidosas de quem ensina, o professor tem que ter a destreza de perceber e estar atento as dificuldades dos alunos e ver que o interesse do mesmo está nas coisas que ele faz dia a dia, ao que acontece ao seu redor, portanto transformar o que ainda está em seu subconsciente, tornar possível, palpável faz com que o aluno participe, interaja, crie e recrie, o mesmo irá construir como sujeito ativo que é a sua própria aprendizagem o seu conhecimento em cima de temas que ele, o aluno já tem contato antes mesmo de se aprofundar. Quanto mais estímulos essa criança receber mais ela se sentirá provocada a aprender. A ação educativa se dará a partir do momento em que for percebido

que existe uma conexão daquilo que o aluno já sabe com aquilo que ele ainda vai conhecer, vai construir juntamente com o professor é um dos propósitos ali estabelecidos que valida aquele conhecimento.

Para melhor entender como se dá o processo de aprendizagem do aluno, é necessário que haja interação entre a prática docente e as estratégias de ensino oportunizando a construção do conhecimento. Para MOREIRA (2006, p. 38): “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. Em tese conteúdos a serem ensinados tem que fazer sentido para os alunos, transmitir ou ensinar mecanicamente os conteúdos curriculares não são interessantes e nem despertam a vontade de aprender, haja vista os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo de seu mundo, sua vivência. Portanto, tudo o que for ensinado tem que mexer com a imaginação, o raciocínio, a atenção e tudo aquilo que faça com que o aluno perceba e se perceba parte do processo de aprendizagem.

### **Considerações finais**

Neste artigo buscou-se esclarecer a importância do trabalho docente frente a uma aprendizagem significativa. O objetivo foi analisar a importância da formação docente, as estratégias didáticas e as metodologias que facilitem à transmissão e aquisição dos conteúdos estabelecidos dentro do currículo. Para isso, nos valem de alguns teóricos para saber a opinião dos mesmos a respeito de como se dá esse processo, quais caminhos ou direção seguir, Ausubel (1980), por exemplo, diz que, “o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” desse ponto de vista é importante considerar todo um contexto onde o aluno está inserido. É bem verdade que não existe uma receita pronta, o que existe é a consciência e a vontade do educador de fazer acontecer. O grande desafio está em envolver todos os alunos de maneira que eles se sintam parte efetiva do processo de ensino, vale lembrar que o professor é o facilitador, o mediador nessa construção. Evidenciou-se que a formação docente é um dos aliados eficazes para que o profissional se torne competente naquilo que se propõe a fazer. A compreensão de que os alunos precisam ser pessoas autônomas para poderem gerir suas vidas fora do âmbito escolar é relevante quando se trata de produzir resultados significativos, para tanto é preciso que o professor seja um pesquisador nato, não se pode ensinar o que não se sabe e muito menos esperar resultados de uma ação que não acontece. Considera-se importante a atuação do professor em todo o processo, na escola recebemos alunos das mais variadas classes sociais e considerar o meio em que a mesma está inserida ajuda na compreensão de mundo dos mesmos como cultura, economia e vivência de mundo. Por fim, visando potencializar essas aprendizagens dentro das capacidades cognitivas garantindo o acesso aos saberes

elaborados nos currículos escolares oficiais do país é que se precisa garantir uma aprendizagem de fato eficaz e eficiente do ponto de vista da qualidade e equidade a partir de uma prática docente que consiga envolver de maneira significativa todos os alunos, nesse sentido Veiga (2002, p. 7) nos diz “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. Precisamos nos desvincular da ideia de que o currículo é somente um rol de conteúdos fechados onde não se devam agregar atitudes novas, a prática educativa agrega em si valores, incluem-se aí o planejamento, os próprios conteúdos e a relação com a proposta curricular tem que existir para que todo o processo avance dentro dos objetivos esperados pelo professor. Todas as atividades ali propostas devem ser repletas de intencionalidade dentro do processo de formação do aluno levando-se em consideração que a escola é um espaço social, espaço este que possibilita a interação entre os pares, a troca de cultura, de vivências aonde as mudanças vão acontecendo ao longo do tempo escolar e que refletem na vida dessas crianças. Todos os autores aqui citados contribuíram para a compreensão da magnitude do trabalho docente permeando estes de muita responsabilidade, trazendo-os a realidade da qual já estão habituados, mas nos permitindo ver e vivenciá-la com outros olhos, um olhar voltado para a complexidade do ato de ensinar e porque não dizer de aprender.

## Referências

ANTUNES, H. S. [et al]. **Professor Reflexivo**. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FERRO, M. da G. D. **Psicologia da aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento** / Maria da Glória Duarte Ferro, Maria do Socorro Santos Leal Paixão. – Teresina: EDUFPI, 2017. E-Book.

FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da Autonomia– saberes necessários à prática educativa**, Paz e Terra, São Paulo.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido. Nova Hamburgo. Ed. Feevale 2003.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas. São Paulo. Ed. Papirus, 1999. 4ª edição 2001. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Pérez A. **Comprender e transformar o ensino**. 4 Ed. Porto Alegre: Artmed 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Ed. Penso 4ª edição 2013.

<<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueefinal.pdf>>acesso em: 03/01/2019 às 22h49min.

VEIGA, Alfredo Neto. **De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002**.

EDUCAÇÃO CONVENCIONAL  
DOCÊNCIA REFLEXIVA NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS,  
CONSTRUÇÃO DE VALORES HUMANOS E A NOVA VISÃO  
DOS SABERES, ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

*Luila de Paula e Lima*

### **Introdução**

Este estudo tem a finalidade de expressar o entendimento de que a docência deve caminhar junto com a reflexão e o diálogo, afim de que o processo de formação não se limite apenas a informação de conteúdos e contribua efetivamente com a construção de valores humanos na sociedade. Na educação contemporânea não cabe mais um formato de docência limitada e limitante. A educação tem como objetivo buscar a igualdade e o desenvolvimento do ser humano. E, para atingir esta condição, deve-se observar o papel da docência, no caso específico, do ensino superior, sobre a ótica reflexiva, que possibilita não apenas a oportunidade do aprendizado, com foco na formação profissional, mas sim a condição de abordar novos conceitos e quebrar paradigmas. Compete à docência do ensino superior, fomentar esta transformação do processo de ensino e aprendizagem. De tal forma, que o docente e o educando interajam com o meio, tendo como aliado o diálogo. A partir do momento que se trata uma linha de trabalho reflexiva, intuitivamente se abre espaço para o diálogo e vice e versa.

Pensar a docência requer diversas considerações, por se tratar de um processo que envolve diferentes elementos no tocante a compreensão do cotidiano. Atualmente, convivemos com fatores, tais como: políticos, sociais, econômicos, que compõem a realidade da vida de cada um. Esta perspectiva nos coloca no horizonte de promover processos entre o ensino e a aprendizagem, que contribua para o desenvolvimento da sociedade, da educação, da universidade, do aluno e dos saberes.

A docência reflexiva tem em seu cerne, trabalhar a ampliação da visão de mundo, de forma que o processo seja o menos simplista o possível. Não seja reduzido a mera oferta de conteúdos. O educador deve ter a consciência que só é possível contribuir para este desenvolvimento, observando a coexistência dos papéis que cada um tem na sociedade, acompanhando os avanços e novos formatos educacionais.

Em essência a educação está diretamente voltada para a problemática das sociedades contemporâneas. E, a docência reflexiva pode ser entendida como um conjunto de ações voltadas para a construção da consciência crítica dos sujeitos. Mediante a esta constatação, se faz necessário que o educando seja reconhecido como um ser de infinito potencial e o educador tem o papel de agregar esta concepção em sua metodologia de ensino. Para tanto, é preciso aplicar a educação humanística, onde o

educador e o educando não são vistos como meros coadjuvantes do processo, e sim, parte integrante do mesmo.

Neste contexto, cabe ressaltar a colocação de Ikeda:

“Quando definimos a educação como atividade que desenvolve o talento e o caráter do ser humano, permitimos que ela não fique de forma alguma restrita a sala de aula, mas que se torne uma missão que deva ser cumprida e realizada por toda a sociedade”. (IKEDA, 2014, p.10)

Ao transcorrer pelos caminhos da docência é feita uma contribuição na permanente discussão de como os diversos sujeitos são projetados na sociedade. Assim, este estudo conduz a fazer uma análise da vivência reflexiva e dialógica no campo educacional contribuindo para a formação de cada indivíduo. Busca viabilizar, assegurar e estabelecer que por meio da reflexão e do diálogo seja possível construir novos parâmetros educacionais que contribuam de fato com o desenvolvimento humano, respeitando os saberes.

Segundo Paulo Freire (1996), a responsabilidade dos professores e dos que estão em formação é muito grande. Desta maneira, vislumbra-se o processo de mudança, as lutas, a criticidade e o exercício da cidadania para a efetivação da prática docente. A reflexão crítica sobre a prática pedagógica para o docente torna-se uma exigência da relação entre teoria e prática.

A cerca destas elucidações, em primeiro momento, discorreremos sobre a teoria da educação e a identificação dos sujeitos: docente, aluno e universidade. A seguir destaca-se a profissionalidade docente observando os modelos das práticas existentes, bem como os processos e desafios envolvidos. Contextualizando com a construção de um novo olhar, para o aluno e a sociedade a partir da educação humanística.

### **A educação e seus pilares**

“Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade”. DELORS, Jacques

A Educação é um conceito discutido ao longo dos séculos que possui em essência a socialização do indivíduo, sendo instrumento para o crescimento pessoal, ou seja, para o desenvolvimento humano. É o meio de tornar o indivíduo capaz de atuar como cidadão. No sentido técnico, a Educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar

na sociedade, no seu próprio grupo, enfim, no meio em que vive. Em um sentido amplo a Educação pode ser percebida e presenciada nas experiências ao longo da vida.

Com a regulamentação da Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o país passou a ter um direcionamento mais específico em relação aos papéis a serem atribuídos ao ato de educar. E, traz referências quanto a amplitude da Educação. Cita em seu Art. 1º que:

A educação 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 civil e nas manifestações culturais.

Desta forma deixa clara a conexão entre os diversos meios que perpassam o ato de educar. E, acrescenta em seu Art. 21, a composição dos níveis escolares, enquanto educação institucional, divididas em dois: a educação básica e o ensino superior. Sendo a educação básica formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Neste estudo, trataremos em especial da Educação no Ensino Superior.

Cabe ressaltar que os debates sobre a importância da educação não cessão. Em qualquer parte do mundo discutem-se os aspectos da educação e os caminhos que a mesma deve seguir para atingir os objetivos desejados. Com base no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenado pelo professor, economista e político francês Jacques Delors, surgiram alguns conceitos denominados “Os quatro Pilares da Educação”. É oportuno frisar que o relatório foi editado sob a forma do livro: “Educação: Um Tesouro a Descobrir” de 1999 e reeditado em 2012, se mantendo atual, trazendo a discussão dos “quatro pilares”, onde se propõe uma educação direcionada. A seguir uma síntese dos quatro pilares para a educação no século XXI, segundo Delors (2012):

**a) Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida;

**b) Aprender a fazer**, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes; quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional; quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho;

**c) Aprender a viver** juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;

**d) Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Fundamentado neste entendimento dos quatro pilares do conhecimento, é perceptível a necessidade de uma adequação do formato educacional. Ressaltando que não compete mais o ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conteúdos. Sendo objeto de observação dos docentes, um olhar diferenciado para o ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, desenvolver o raciocínio. Trazendo à luz, a possibilidade de formar alunos críticos, independentes, autônomos e reflexivos.

### **Teorias da Educação**

Para a compreensão da prática educativa é importante a conscientização que o saber docente não se compõe apenas da prática. É pertinente ressaltar que sustenta-se também da teoria. Debruçar-se sobre os diferentes teóricos e suas contribuições para o desenvolvimento humano e a educação permitem analisar variados pontos de vista diante dos contextos do cotidiano.

As Teorias da Educação são constituídas por inúmeras concepções e ideias pedagógicas. Visto que representam o modo de realizar o ato de educar. E passam a ser entendidas da forma que se misturam com o cotidiano, orientando e constituindo a própria composição da prática educativa.

Cabanas (2002) afirma que as Teorias da Educação constituídas por concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis:

- O nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo;
- O nível sociológico, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Busca identificação com a pedagogia, e passa a compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia;
- O terceiro nível é o pedagógico, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. (p.23)



É de grande responsabilidade, o docente considerar as teorias que embasam suas práticas. A forma de ser e estar no mundo influencia diretamente na aproximação das teorias histórica e socialmente constituídas. É neste espaço entre teoria e prática que o educador constrói uma ponte entre o ensino e a aprendizagem. Uma vez que, estão intrinsecamente relacionadas às experiências humanas. Admite-se elencar alguns exemplos de Teorias da Educação, as quais serão denominadas a seguir, segundo Saviani (1980).

### **Teorias Não Críticas**

Neste princípio, a Educação é instrumento de equilíbrio social, superação da marginalidade e a sociedade é esculpida como sendo harmoniosa. A marginalidade é tratada como um fenômeno acidental que afeta individualmente um grupo específico de membros da sociedade. Segundo Saviani, não consideram os problemas e a estrutura social como influenciadores da educação. Dentro desta vertente seguem:

#### **a) Pedagogia Tradicional**

- Aquele que não é esclarecido é marginalizado;
- O papel da escola é difundir a instrução, transmitir conhecimentos e sistematizá-los;
- A escola se organiza centrando-se no professor bem preparado.

#### **b) Pedagogia Nova**

- Cria uma diferença, constituindo o ignorante como desajustados, desadaptados;
- Os homens são essencialmente diferentes;
- A Educação age como instrumento de correção da marginalidade, ajustando e adaptando o indivíduo à sociedade, inculcando o sentimento de aceitação dos demais pelos demais;
- O professor como estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos;

#### **c) Pedagogia Tecnicista**

- Reordenação do processo educativo buscando torná-lo objetivo e operacional;
- Busca planejar a educação a partir de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem ameaçar sua eficiência;
- Elemento principal: organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária;

- O marginalizado é o incompetente, ineficiente e improdutivo;
- O importante é aprender a fazer.

### **Teorias Crítico-Reprodutivistas**

Nesta vertente a educação segue o modelo capitalista, onde a sociedade é marcada pela divisão entre grupos, classes antagônicas que se relacionam à base da força que se manifesta nas condições de produção da vida material. Relação de “dominante e dominado”.

#### **a) Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica**

- Reforça, por dissimulação, as relações de força material;
- Dominação cultural;
- Explicita a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes aos dominados;
- Marginalizados são os grupos dominados, pois socialmente não possuem força material e culturalmente não possuem força simbólica.

#### **b) Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado**

- A escola se constitui no instrumento de reprodução das relações capitalistas;
- Teoria da escola dualista (escolas antagônicas, diferenciadas pela classe);
- Escola dividida em duas grandes redes: a burguesia e o proletariado;
- Contribui para a formação da força de trabalho e inculcação da ideologia burguesa;
- Qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o manual.

### **Teoria Crítica**

Traz a tona o retorno da luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das classes populares. Visa contextualizar de forma concreta a luta para evitar que o processo educacional seja apropriado e articulado com os interesses dominantes.

### **A Identidade do Docente**

“Professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.” Rubem Alves

É concebível que o tema proposto deste estudo requer uma reflexão sobre o docente, que ao assumir a função de educar e educar-se a cada dia, percebe-se um ser inconcluso e disposto a debruçar-se nas infinitas possibilidades do saber. Paulo Freire salienta este aspecto ao afirmar que “... os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” E acrescenta que:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

O docente ao assumir a sua identidade, abre portas para a conscientização de que é um ser em constante busca do aprender, do conhecimento. Esta dinâmica possui foco nas exigências sociais, tornando a construção da identidade do profissional um grande desafio.

Ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional. Sobre o processo de docência do ensino superior, Pimenta e Anastácio (2002, p. 259) dizem que: “O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional”, e pontuam que: “este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior”. Nesta concepção, torna-se determinante a urgência das universidades investirem na formação efetiva do corpo docente para que estes possam vir a transformar as instituições em canais de produção de ensino e pesquisa, e assim, um despertar de consciência de uma nova identidade, com novas tendências de ensino e um novo prisma para o processo do desenvolvimento pessoal e institucional.

Faz-se necessário que o profissional do ensino esteja instrumentado a desenvolver a sua práxis em conformidade com as exigências sociais diversas. Ao observar por esta ótica, é preciso que esteja apto a acionar um ensino que corresponda à formação do educando, de modo que esta esteja compatível com os avanços sociais. A cada dia os profissionais do ensino são mais cobrados a ascender, tanto no plano pessoal, quanto no profissional, o que abrange perspectivas individuais e coletivas.

O fato deste profissional desempenhar uma atividade, tanto teórica quanto prática, implica na necessidade de manter-se não só informado, mas, também, que dê continuidade ao processo de formação continuada. Esta, última, apodera-se de uma definição singular, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e

para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. Segundo FERREIRA (s/d - p. 62), “a formação continuada do professor, apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”.

Compreender a identidade profissional do professor está vinculada à interpretação social da sua profissão, o que o torna ou não, um docente legitimado educador. A condição de ser educador, atualmente, exige novas aprendizagens capazes de satisfazer aos desafios colocados à realidade vivida pelos sujeitos, entorno de uma educação crítica, não taxativa e, sim, que transforma. Neste aspecto, se constrói a identidade do docente e postura de educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, na liberdade e no desenvolvimento daqueles que educa como seres histórico-sociais refletindo, dialogando, criticando, rompendo barreiras e tomando decisões.

## **O Aluno**

As relações que envolvem o universo do aluno não são estáticas. Ao contrário disto, são dinâmicas, por se tratar da atividade de ensino, que diariamente apresenta elementos novos, que devem ser coordenados por ações dos docentes. Este cenário mostra uma relação entre professor/aluno, que segundo Freire (1987) o “processo de ensino-aprendizagem, gira em torno da concepção da educação”, tendo uma perspectiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguido das diferentes culturas de cada um. Desta forma, a relação educador/educando não se torna unilateral, pois necessita que a mesma proporcione a construção coletiva do conhecimento na qual esteja baseada no diálogo.

Não obstante, existem barreiras a serem ultrapassadas, quando se coloca limites ao olhar para o aluno e não se enxerga as potencialidades inerentes ao educando. Alguns professores que não possuem a essência de educadores agem preconceituosamente criando crenças limitantes para justificar o não entrosamento do aluno às deficiências psicológicas, culturais, entre outras, em detrimento de um estudo e diagnósticos que pudessem esclarecer a situação. Ao fazerem um apontamento rotulando o aluno, inibem as possibilidades de ampliar a visão crítica e reflexiva, além de bloquear o diálogo.

Considerando a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, cabe ressaltar que “não há docência sem discência”. Esta afirmação de Paulo Freire (1996) deixa clara a interação que deve existir entre os elementos que compõem o processo da educação. Pensar no educando a partir da premissa de como ele é visto na construção do processo educacional, é de extrema relevância para a reflexão do modelo a ser adotado. Uma vez que o estudante é peça fundamental para cons-

trução de valores humanos e a participação destes, com base no diálogo, assinala a mudança de perspectiva no cenário da educação.

A vivência do aluno está relacionada às necessidades de construir uma prática educativa que possibilite a reflexão, a crítica e a construção do conhecimento pausando-se nos problemas que ocorrem diariamente em sala de aula e no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da convivência empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, ponderar, discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

### **Universidade: Instituição Social**

Antes de se pensar nos inúmeros aspectos que envolvem a universidade, deve-se partir da premissa que este é um espaço de convivência, tendo caráter de instituição social. A universidade, enquanto instituição educativa tem a função de tornar seres em mais humanos e mais sociais, para isto, conta com uma comunidade acadêmica (professores, alunos, gestores, equipe pedagógica) que deve inquietar-se continuamente a respeito dos meios e caminhos a serem percorridos para contribuir neste processo de busca pelo conhecimento.

Como a Educação Superior está inserida no contexto social global, é preciso situar a instituição de Ensino Superior, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. No decorrer das últimas décadas, a instituição universitária vem experimentando muitas alterações, colocando em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida. (BARBOSA, 2011, p. 11).

Neste sentido, os Conteúdos, Gestão e Políticas Públicas a serem desenvolvidas pela Universidade possuem compromissos intrínsecos a transformação social e a socialização de seus alunos. Este universo plural, que define as instituições de ensino superior, é capaz de envolver inúmeras relações, contextos diversificados, que fomenta a convivência social e o respeito ao próximo. Embora, atualmente, ainda se enfrente inúmeras dificuldades no sistema educacional brasileiro, já podem ser percebidas mudanças na forma de pensar e conduzir o ensino. Os espaços educacionais formais deixaram de pertencer unicamente aos seus gestores (administradores) para se expandirem às contribuições da comunidade, tornando-se mais participativa.

É neste espaço que tanto educador quanto educando têm a oportunidade de se desenvolverem de diversas formas. O aluno que busca a profissionalização e o professor que encontra um meio de se aperfeiçoar. É pertinente ressaltar o vínculo existente entre a Sociedade e a Universidade. Elas devem estar aliadas na construção de elementos que trazem significados para o desenvolvimento da pessoa humana. De tal modo que o indivíduo no espaço acadêmico deve se perceber como membro de for-

mação do contexto social, atuante na construção de valores e descobrindo a diversidade. A consolidação destas duas plataformas permite a compreensão de que não é possível pensar os aspectos sociais da vida humana sem pensar na educação.

De tal forma, Barbosa (2011, p. 31) observa que “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, pesquisa, extensão, domínio e cultivo do saber humano [...]”. Ou seja, através do Ensino Superior, o aluno se prepara para desenvolver uma profissão na sociedade que vive em constantes mudanças.

Neste sentido configura-se que a universidade deve se voltar para o ser humano. E, por trabalhar com a difusão dos conhecimentos sistematizados, esbarra em paradoxos e conflitos que são inerentes a condição social e humana. Hoje, a mentalidade do ensino superior não se restringe mais apenas ao conhecimento científico, mas visa, principalmente, aproximar os alunos da realidade atual, estimulando as pessoas a aplicarem o seu conhecimento em prol de uma sociedade mais justa e correta, voltada para a reflexão.

### **Profissionalidade docente**

Tratar da profissionalidade docente se refere não só em descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas, inclusive expressar valores e pretensões que se almejam atingir no percurso da docência. A formação de um bom profissional técnico é importante, mas acima de tudo é primordial que este profissional seja capaz de atuar assumindo o papel de educador, perante a sociedade.

Uma das ideias mais disseminadas, na área da educação, e igualmente polêmica, refere-se a condição profissional do professor. Observando-se não apenas às características, limitações e qualidades da prática docente, mas, de uma forma mais ampla, abrangendo uma visão do mundo.

A profissionalidade docente é a demonstração da especificidade de atuação dos professores, em que os valores são analisados em um contexto de dimensões próprias do trabalho da docência. A peculiaridade da esfera educativa faz com que o termo profissionalidade - qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.- seja utilizado de forma mais adequada, ao invés de profissionalismo. No trabalho docente a reivindicação não se reduz a um desejo maior de mostrar-se superior e tampouco de usufruir dos privilégios sociais e trabalhistas. Reivindica-se maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que executa, formação continuada, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso ético, moral e político com a comunidade.

Para Libâneo (1998), o ensino de qualidade é inviável sem a articulação dos professores na luta por uma formação docente adequada ao relacionar os conceitos de Profissionalismo e Profissionalidade definindo-os conjuntamente como:

Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90).

Diante desta temática observam-se brevemente alguns conceitos, relacionados ao desenvolvimento da docência:

**Profissionalismo:** determinadas qualidades para o trabalho de acordo com estratégias ideológicas da profissionalização;

**Profissionalidade:** valores considerados tipicamente como profissionais, analisados em um contexto de dimensões próprias do trabalho da docência;

**Profissionalização:** políticas educacionais e autonomia, processo de treinamento para obter certo nível profissional.

Assim, pode-se dizer que profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. O anseio que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido. É um movimento de dentro para fora, uma procura, porque depende do movimento do professor em busca de algo.

Para uma melhor compreensão de profissionalidade docente, cabe discorrer, brevemente, sobre a prática docente na ótica do modelo da racionalidade técnica e do modelo da prática reflexiva, os conceitos de ensino e aprendizagem e os atuais desafios.

## O Modelo da Racionalidade Técnica

O modelo da racionalidade técnica apoia-se em uma concepção epistemológica de prática que permaneceu, durante todo século XX, servindo de referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática. Tradicionalmente, a racionalidade técnica dos professores é apresentada como uma solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

A profissionalidade, na concepção da racionalidade técnica, assume o aspecto de produtividade do ensino, ou seja, entende o ensino e o currículo como atividades dirigidas para alcançar resultados predeterminados. O professor, nesse modelo, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que

deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação, e o emprega. Não se tratando de uma prática criativa e sim reprodutiva.

Nessa linha, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência.

Carr e Kemmis (1986) afirmam que o papel do professor, baseado na visão científica da teoria e prática educacional, é de passiva conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais. Segundo eles, Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada (CARR e KEMMIS: 1986, p. 70).

A visão do profissional de racionalidade técnica não leva em consideração a importância da qualidade moral e educativa da ação, despreza a dimensão criativa prática. Com isso, deixa de fora a reflexão. Pois, não faz parte do seu exercício profissional os questionamentos, mas apenas o cumprimento de forma eficaz.

### **O Modelo da Prática Reflexiva**

“A capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade.”

ALARCÃO

A prática da docência reflexiva tem sido amplamente difundida no contexto da formação do docente. No entanto, não se trata de uma abordagem recente. Nos anos de 1960 e 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos respectivamente, surgiu este movimento reflexivo, embora sejam países com posturas educacionais diferentes. Cabe salientar, que a menção aos dois países tem a finalidade de apenas dar dimensão do movimento reflexivo. Neste estudo serão apenas observadas as características desta prática.

O movimento do ensino reflexivo tomou fôlego a partir da crítica a racionalidade técnica. Desta forma, o pensamento crítico ou reflexivo faz uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses, diante a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. Pensar a docência reflexiva remete à preocupação na preparação e na formação de um profissional dialogante com a atualidade, com o conhecimento, com as suas competências, com a pesquisa, com sua ação docente e suas relações no processo do ensinar e do aprender.



Donald Shön (2000), precursor em defesa da prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, vislumbra perspectivas de aprendizagem, por meio do aprender através do fazer, privilegiado na formação dos profissionais. É neste contexto, que surgem na sua obra, noções fundamentais sobre a reflexão, tais como: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A ação reflexiva resulta assim, nas atitudes de abertura da mente, responsabilidade e dedicação. Alarcão, referenciando Schön, em seus apontamentos, estabelece a distinção entre estas noções:

**Conhecimento na ação** é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. É um know-how inteligente.[...] Se refletirmos no discurso da própria ação, sem a interrompermos, e reformulamos o que estamos a fazer, estamos a realizá-lo, tal como na interação verbal em situação de conversação perante um fenómeno de **reflexão na ação**. Se construímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a **fazer uma reflexão sobre a ação**. [...] **a reflexão sobre a reflexão na ação**, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer[...] ajuda a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (1996, p. 16-17, grifo do autor).

A tarefa do formador, perante sua aprendizagem, remete a fatores “teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos” (ALARCÃO, 1998, p.13). A atuação do profissional reflexivo é produto de uma fusão integrada de ciência, técnica e arte, “baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...] atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2007, p 41).

Mediante as constatações é importante que os docentes tenham em mente o significado das reflexões, uma vez que estas possibilitam “a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação” (2007, p.59).

### O Processo de Ensino-Aprendizagem na Visão Comportamental

O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando. Embora o ensino e aprendizagem possam ser indissociáveis, as orientações dadas nas instituições

acadêmicas podem ser diversificadas de acordo com a atenção dada para um ponto ou outro do processo, que faz toda diferença no resultado.

Este processo está intimamente relacionado as interações comportamentais entre professores e alunos. Os atos de “ensinar” e “aprender” são constituídos por diversos componentes que interagem entre si. A interdependência dos dois conceitos é fundamental para perceber o que ocorre com estes movimentos.

Ao partir do princípio que o processo de ensino está focado nas exigências da aprendizagem, entende-se que o professor tende a se concentrar mais intensamente na aprendizagem do aluno, do que no assunto a ser ensinado. De tal forma o ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno.

Definir o ensinar e aprender não é apenas dar um sinônimo, a exemplo dos dicionários que trazem definições como: ensinar é “dar instrução a”, “doutrinar”, “mostrar com ensinamento”, “demonstrar”, “instruir” etc.. Estas são definições simplistas e/ou redundantes e não diferem muito das definições entre profissionais da Educação, tais como: “transmitir conhecimento ou conteúdo”, “informar”, “preparar”, “dar consciência”, entre outros. Segundo Paulo Freire (1971) estas são definições de “concepção bancária” de educação e não permite o desenvolvimento de uma “prática educacional” adequada.

Cabe ressaltar que os verbos “ensinar” e “aprender” representam, respectivamente, o que faz o professor e o que acontece ao aluno, em consequência do fazer do professor. São ações indissociáveis, no olhar da docência reflexiva. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem vai além de uma definição conceitual. Trata-se de uma observação comportamental, afinal são ações humanas, que vão além das técnicas e geram efeitos e resultados.

Paulo Freire afirma que o docente, sobretudo, deve ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar de maneira adequada permite aos discentes se colocarem como sujeitos históricos, de modo a se conhecerem e ao mundo em que se inserem, intervindo sobre o mesmo, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados ao longo da vida.

O referido autor considera ainda que, a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir desta enunciação, tornam-se autônomos e questionadores.

“Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p. 26).

Sob esta vertente, percebemos que tanto o educador quanto o educando (professor/aluno), são partes integrantes do processo ensino-aprendizagem na concepção reflexiva.

## **Desafios da Docência Contemporânea**

Vivemos em uma era de constante movimento, mudanças contínuas no contexto social. De tal modo que o processo educativo deve acompanhar as movimentações que levam às mudanças. O ser humano tem a tendência natural pelo conhecimento e os fatores externos são grandes desafios para a docência contemporânea. A exemplo da era da tecnologia, onde as transformações ocorrem em grande velocidade; o imediatismo da sociedade, marcada pela busca incessante do lucro, quando o “ter” vale mais que o “ser” e fórmulas prontas, por mais antagônico que possa parecer, ainda vivenciados nos dias atuais.

Paulo Freire acredita que a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural e afirma: “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

O professor universitário tem a atribuição de formar profissionais competentes para suprir a demanda do mercado de trabalho. Para tanto, é preciso o domínio de saberes, renovar conteúdos, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos. Contudo, por muitas vezes, este docente enfrenta deficiências e precariedades no processo de formação e nas condições de trabalho. As mudanças de comportamento por parte dos alunos, bem como de prioridades e o grau de interesse no processo de aprendizagem, são fatores de grande relevância. De tal forma, cumprir a missão de docente com olhar crítico reflexivo, é uma tarefa desafiadora.

É necessário refletir sobre os desafios da docência no ensino superior na contemporaneidade para que o professor possa desempenhar cada vez melhor o seu ofício, superando as adversidades e cumprindo o papel de educador com reflexões, planejamento, ações em prol do preparo do aluno para que sejam encaminhados para a sociedade, sendo protagonistas.

## **Educação humanística: surgem novos saberes**

A utilização do termo Educação Humanística trás a proposta de aprimoramento e desenvolvimento, com base na dignidade da pessoa humana. Geralmente este termo é empregado para designar diversas teorias e práticas engajadas na ampla visão de mundo, estando acima de ideais e valores religiosos, bem como os ideológicos. Historicamente a Educação Humanística desde os antigos profetas, desde Atenas Antiga, passando pelos filósofos gregos, tais como Péricles, Sócrates, Protágoras, Platão, Aristóteles e Isócrates que tinham como modelo essencialmente a existência de

um ideal de perfeição humana; até os educadores da atualidade trazem o compromisso de encaminhar para um processo criativo do desenvolvimento do ser humano.

O Humanismo implica a adoção de três princípios fundamentais. O primeiro é filosófico, consistindo na concepção do ser humano - homens e mulheres - como ser autônomo e racional e no respeito fundamental a todos os seres humanos enquanto dotados de livre arbítrio, racionalidade, consciência moral, capacidade imaginativa e criativa. O segundo princípio é sócio-político, e consiste em uma ética universal de igualdade, reciprocidade e solidariedade humana e uma ordem política de democracia pluralista, justa e humana. O terceiro princípio é pedagógico, e consiste no compromisso de ajudar a todos os indivíduos na realização e aperfeiçoamento de suas potencialidades, para que seja o mais pleno o possível, tornando a vida cada vez melhor.

Neste aspecto, a Educação Humanística, refere-se àquele em que se acredita que todos devem ter igualmente oportunidade de direitos para que sejam reconhecidos como tais sujeitos na sociedade, permitindo criar identidade e transformação dos saberes. Paulo Freire (1987: p.68), em seus apontamentos, afirma que “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, em uma demonstração de se criar uma condição de igualdade na educação humana.

Os educadores humanistas atuam com base na docência reflexiva. Pois, assumem a responsabilidade de dar exemplos reais, trabalhando no ambiente acadêmico, através do diálogo, aspectos que transmitam humanidade: tais como o respeito, a confiança, a tolerância e o compromisso, entre outros. Pois que, sem estes elementos toda a teoria de educação transformadora fracassaria em torna-se uma realidade vivida pelos educadores e educandos.

Dessarte, cabe observar, brevemente, alguns meios condutores da docência reflexiva relacionados à Educação Humanística:

- **Concepção Ética**

A Educação não é um ato neutro. E, por não se tratar de uma manifestação isolada, carrega em seu bojo interesses e valores da cultura, da sociedade e dos inúmeros episódios históricos. Seguindo este pressuposto, pode-se observar que no cotidiano as ações genuinamente éticas acabam por se perderem na dinâmica imposta pela sociedade. Nesta vertente, cabe ressaltar o significado atribuído a palavra Ética, que está diretamente relacionado aos assuntos morais: palavra derivada do grego significa aquilo que pertence ao caráter. Na prática está voltada para a conduta do ser humano no seu dia a dia, um conjunto de regras que norteia a conduta do ser humano, assumindo caráter ideológico.

- **Diálogo**

Este pode ser considerado eixo central da educação humanística envolvendo todo o processo da docência reflexiva. O diálogo se trata de uma relação horizontal, entre as pessoas, através dele é possível trabalhar a troca de ideias.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de ideias a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005).

Isto posto, os significados são criados e os sujeitos de direitos tomam forma, desenvolvem a capacidade de criar e de se reinventar. A troca de saberes é o verdadeiro diálogo, por tanto, considerado por Freire um “fenômeno humano”.

- **(Trans) Formação**

A Educação está atrelada ao processo de formação do indivíduo. Ter este entendimento significa percebê-la como objeto de transformação, no tocante a política-social para a libertação do ser humano. No cotidiano pode-se observar diversos condutores de formação, que perpassam pela formalidade e pela informalidade. A Ética, Política, Meios de Comunicação, Meio ambiente, Cultura, Diversidade, as instituições formais (Escolas/Academias) entre outros segmentos e movimentos sociais. A formação não se trata apenas de um método a ser adotado. Caso seja visto desta forma não é (Trans) Formação. Não é levar a visão crítica para o desenvolvimento de qualidades e potencialidades, tanto do corpo docente, quanto do discente. A neutralidade e o abandono da reflexão no processo de formação não se adequa a nova realidade da educação humana.

## **Conclusão**

O presente trabalho foi realizado com o intuito de verificar e analisar a ação do docente reflexivo no ensino superior. Ao trazeremos a ação do docente para o universo da reflexão, é possível constatar que a prática docente não se limita a ensinar. A atuação do professor, comprometido com seu ofício, transcende aos espaços educativos formais e cria substancialmente a necessidade de ocupar estes espaços com o diálogo e viabiliza a formação e a construção de valores humanos. A forma de pensar e agir dos docentes em relação aos seus discentes, a postura diante dos fatores sócio-políticos, que inevitavelmente estão intimamente relacionados a transmissão dos saberes no processo de ensino-aprendizagem, faz toda a diferença na projeção destes sujeitos na sociedade. Por conseguinte, ao verificar as práticas educativas e conhecer as teorias educacionais, juntamente com seus princípios e estruturas, cria-se a condição da Educação Humanística ser vista na perspectiva do desenvolvimento das competências e habilidades do pensar.

Por um método indutivo pode-se concluir que o diálogo com base na reflexão é peça principal para o desenvolvimento de ações que valorizem a transformação

social e humana, abrindo a oportunidade para desenvolver novos saberes. Consoante com Paulo Freire, o diálogo, a ação, a prática e o ensino-aprendizagem são indissociáveis neste cenário da docência em busca de autonomia e revolução.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. FREIRE (1983, p.92)

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto- Portugal. Coleção Cidine. Porto Editora.1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. 5ª Ed. Cortez. 2007

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2011.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da Educação: Concepção antinômica da educação**. Edições ASA, Portugal, 2002.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15ª e 17ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1983 / 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; ARAUJO, Ana Maria (ORG.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo, Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004

SAVIANE, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Edição Comemorativa.

TAKANO, Lucia Kazuco Ogawa (ORG). **A Arte da Educação Humana Habilidade (Práticas Educacionais com Base no Humanismo Ikeda).** São Paulo, Editora Brasil Seikyo, 2014.

**Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br>>

**Formação Docente.** Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>





## QUÍMICA: UM RELATO SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE DAS QUESTÕES DE QUÍMICA DO ENEM

*Karine G Matos*

*Sandra Rodrigues Silva*

*Daniella Pereira Lima*

*Ana Paula Lopes De Souza Bezerra*

### **Introdução**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu a partir da LDB, que orienta “a União organize processo nacional de avaliação do rendimento escolar, para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (art. 9º, VI)” (INEP, 2012); por isso ele é baseado nos documentos oficiais do ensino médio: DCNEM, PCNEM e OCNEM.

O ENEM é baseado em uma matriz que se norteia em competências e habilidades; e traz a proposta dos PCNEM (1999, p.93), a partir das três grandes competências: de representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização.

Sendo o maior exame do país, o ENEM, foi à primeira prova unificada aplicada em todo o país. Com o grande sucesso obtido, algumas instituições de ensino superior federais foram aos poucos aderindo o exame como forma de ingresso, substituindo totalmente ou parcialmente as suas provas para admissão. Ao longo dos anos, mais instituições federais de ensino superior foram admitindo o ENEM como seu principal ingresso.

A principal ideia do novo ENEM e o seu modelo é reformular o padrão do ensino médio de uma abordagem voltada a apreensão de fórmulas e aplicações para um foco voltado à solução de problemas, mais prático, simples e próximo da realidade dos alunos. Além de, centralizar o acesso às faculdades do Brasil em uma prova única, através do sistema Sisu (Sistema de Seleção Unificada).

Esta descentralização é interessante pois, possibilita uma maior mobilidade para os alunos dentro do país: ao invés de precisar realizar várias provas em várias datas, o aluno faz somente o novo ENEM, podendo depois escolher entre qualquer faculdade que o aceite, dentro do Brasil. Não podendo deixar de mencionar que, o ENEM pode estimular um ensino unificado em todo o país, forçando as escolas a melhorarem sua educação para que seus alunos consigam disputar uma vaga na universidade com alunos de todo o país.

Este artigo apresenta um relato produzido através de análise documental das provas do ENEM de 2006 a 2018, com o propósito de analisar conteúdo e a estrutura das questões de química, buscando descrever o contexto da interdisciplinaridade e

contextualização de acordo com as competências e habilidades dos documentos oficiais do Ensino Médio, produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Com esse estudo, pretendemos que tanto os professores, como os estudantes de licenciatura em química, percebam a importância de investigar o ensino de química, suas dificuldades e limitações. E a partir disto, possam formar um grupo ativo no processo de reforma educacional do ensino, conseguindo assim que, a disciplina de química seja algo significativo para todos.

### **Fundamentação teórica**

A lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 26, 35 e 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 1º resolve as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. De acordo com Menezes e Santos (2002), as DCNEM são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (LDB, 1996, p.4).

A proposta das DCNEM é dá autonomia à escola e a sua proposta pedagógica a incentivar as instituições escolares a construir seu currículo, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos para a formação das competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares nacionais. Dessa forma, a escola deve trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de pessoas que atendem, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes (MENEZES e SANTOS, 2002).

Segundo Ramal (1999, p.1), na LDB o ensino médio passa a ser uma das etapas da educação básica. Sendo uma continuação da educação básica, o ensino médio, tem a função de aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores. Além de preparar o aluno para o “futuro”, seja o ensino superior, ou educação profissional.

Ramal (1999, p.5), indaga que as DCNEM expressam, enfim, um novo currículo, no qual trabalho e cidadania estão como fundamentos básicos presentes em todos os momentos da educação do discente.

Segundo Pena (2007, p.1), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM) constituem um projeto governamental de reforma curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e de acordo com os princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96). Ou seja, para

expressar as intenções legais e os pressupostos pedagógicos e filosóficos da LDB foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino (DCNEM) e, para oferecer aos docentes subsídios que possam contribuir para a implementação da reforma de ensino pretendida pelo MEC foram elaborados os PCNEM.

Silva (2003, p.182) conclui que os PCN não têm a intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas propor de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos.

O aprendizado de Química no ensino médio “[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas” (PCN+, 2000, p.87).

Dessa forma, os estudantes podem, “[...] julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos” (PCN+, 2000, p.87).

De acordo com os PCN+ (2000, p.87), a Química deve ser apresentada estruturada sobre o tripé: transformações químicas, materiais e suas propriedades e modelos explicativos. Um ensino baseado harmonicamente nesses três pilares poderá dar uma estrutura de sustentação ao conhecimento de química do estudante especialmente se, ao tripé de conhecimentos químicos, se agregar uma trilogia de adequação pedagógica fundada em: (i) contextualização, que dê significado aos conteúdos e que facilite o estabelecimento de ligações com outros campos de conhecimento; (ii) respeito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, que garanta ao estudante tratamento atento a sua formação e seus interesses; (iii) desenvolvimento de competências e habilidades em consonância com os temas e conteúdos do ensino.

Assim, as escolhas sobre o que ensinar devem se pautar pela seleção de conteúdos e temas relevantes que favoreçam a compreensão do mundo natural, social, político e econômico (PCN+, 2000, p.88).

Quanto mais analisamos as relações educador/educandos, parece que nós podemos convencer que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. “Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. A tônica dos educandos é sempre – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2006, p. 65).

Garcia (2015) afirma que mudar o foco para o conhecimento de competências e habilidades, significa mudar o projeto pedagógico e a postura da escola e do professor. Não é fácil para a escola lidar com este tipo de mudança, e nem mesmo para o professor que não foi formado para tal. Para isto é preciso de um trabalho pedagógico integrado com o apoio dos professores nesta difícil tarefa.

A proposta curricular dos PCNEM tem por eixos a contextualização e a interdisciplinaridade. “Os PCN’s apresentam, portanto, o currículo como princípios e

metas do projeto educativo, deixando um amplo espaço para a criatividade do professor. Na verdade, pode (e deve) haver outros responsáveis, como a secretaria de educação local e a escola, que muitas vezes detalham mais o exposto nos PCN's. Mas isso, se eles forem utilizados tal como se espera”.

A contextualização e a interdisciplinaridade são os fundamentos principais dos PCN e DCNEM. Segundo o dicionário Melhoramentos (Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa, São Paulo, 2015, p.150), contextualizar é o conjunto de circunstâncias em que se produz uma mensagem referida a lugar e tempo, cultura do emissor e do receptor, etc. Ou seja, contextualizar é problematizar. É uma forma de abordar o conteúdo ou mesmo situar tal fato no tempo e no espaço, do universo em que está envolvido.

Para Menezes e Santos (2002), a ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que orienta para a compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Tem origem nas diretrizes que estão definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são guias para orientar a escola e os professores na aplicação do novo modelo. De acordo com esses documentos, orienta-se para uma organização curricular que, entre outras coisas, trate os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendizado, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual.

Portanto, Menezes e Santos (2002) adverte que, o novo currículo, segundo orientação do Ministério da Educação (MEC), está estruturado sobre os eixos da interdisciplinaridade e da contextualização, sendo que esta última vai exigir que “todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do estudante, o contexto onde está inserido e onde ele vai atuar como trabalhador, cidadão, um agente ativo de sua comunidade”. A contextualização também pode ser entendida como um tipo de interdisciplinaridade, na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos como contexto de outros. Então, a ideia da contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos.

A interdisciplinaridade se constitui por um aglomerado de disciplinas com a função de contextualizar um determinado conteúdo em diversas áreas. Seu objetivo é propor uma dimensão didática que proporcione uma forma ampla de tratar de um determinado contexto.

A contextualização e a interdisciplinaridade têm grande importância na educação do estudante, pois dá ao educando a capacidade de relacionar o conteúdo com seu cotidiano, possibilitando assim, uma maneira mais fácil de compreensão do conteúdo. A interdisciplinaridade traz uma relação entre conteúdos que habilita ao educando a compreender o conteúdo ultrapassando os limites de uma só disciplina.

A interdisciplinaridade traz a transversalidade dos conteúdos de uma forma multidisciplinar. A contextualização e a interdisciplinaridade possibilita formar o educando como um cidadão consciente dos problemas ambientais, políticos, econômicos e sociais, propiciando-o a capacidade do aluno associar o conteúdo da disciplina com os acontecimentos gerais que acontecem em seu meio.

A avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio é elaborada por critérios de competências e habilidades. De acordo com o MEC (2015), competências são as modalidades da inteligência que usamos para estabelecer relações a o que desejamos conhecer. Já as habilidades são competências adquiridas e estão ligadas ao “saber fazer”.

Para Mascio (2009, p.28) competências são qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas. E habilidades é a verificação das competências que se estabelecem em diferentes capacidades operativas chamadas habilidades exercitadas ao tratar de situações-problema, apresentadas nas questões em contextos sociais.

No Art 10º (DCNEM, 1998), que descreve habilidades e competências ligadas às áreas do conhecimento, há um recorte para a área em que a Química pertence, ou seja, habilidades a serem desenvolvidas pelas disciplinas ligadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Este orienta que a aprendizagem deve permitir a compreensão das ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade (MASCIO, 2009, p. 43).

A elaboração do projeto pedagógico do professor tem grande relevância na construção da personalidade e do conhecimento do aluno. Por isso, para que ele seja elaborado é necessário que antes seja feita na turma uma avaliação formativa, para que o professor saiba antes de fazer seu planejamento, quais as habilidades que esta turma possui, para que a partir disto sejam escolhidos os conteúdos para aquela determinada turma, e com isso sejam adquiridas as competências.

## **Resultados e discussão**

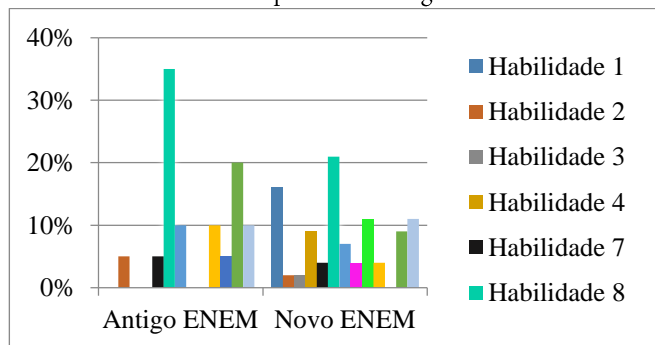
O princípio fundamental do Enem, é fazer com que o aluno ao compreender um conteúdo, obtenha habilidades e competências pertinentes. As questões de Química estão dentro do grupo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Neste grupo contém questões referentes tanto a Química quanto a Física e Biologia. O primeiro procedimento foi identificar quais questões se referem à disciplina de Química dentro do grupo, após isto, foi resolvido cada questão e atribuída sua(s) competência(s) (uma ou mais) e sua habilidade (apenas uma). O próximo passo foi a categorização de cada questão em relação aos nove temas estruturadores do ensino médio. Por último, foi feito uma análise geral sobre os temas abordados nas questões de química em relação a contextualização e a interdisciplinaridade.

Entre as questões analisadas, o maior número de habilidades encontradas no antigo ENEM foram as de número (8) Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos; e a de número (16): forma o aluno para analisar situações-problemas referentes a perturbações ambientais e identifica a produção de materiais e insumos energéticos.

Já no Novo ENEM as habilidades mais encontradas foram as de número (1): forma o aluno para analisar uma descrição discursiva através de uma ilustração, experimento ou fenômeno; identificar valores e variáveis em um gráfico cartesiano; e a habilidade (12) trabalha o aluno para analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores; e a habilidade (16).

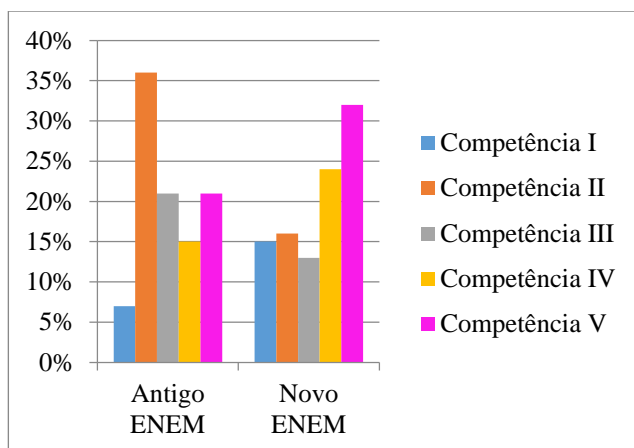
As competências mais encontradas no antigo ENEM foram: Competência: (II) construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. E no Novo ENEM: Competência: (V) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural.

**Figura 1:** Habilidades analisadas nas provas do antigo ENEM versus novo ENEM



Fonte: Própria, 2018.

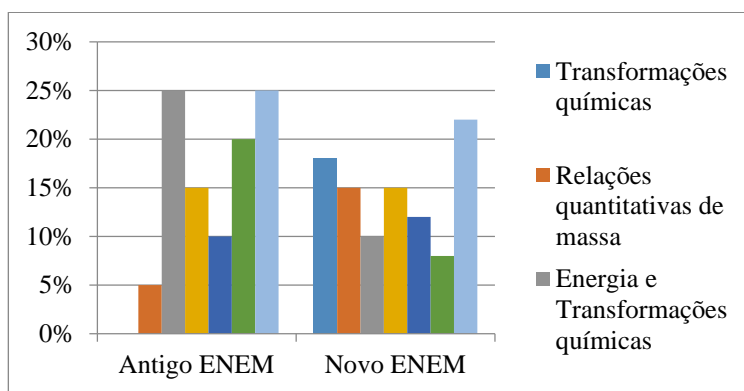
**Figura 2:** Competências analisadas nas provas do antigo ENEM versus novo ENEM



Fonte: Própria, 2018.

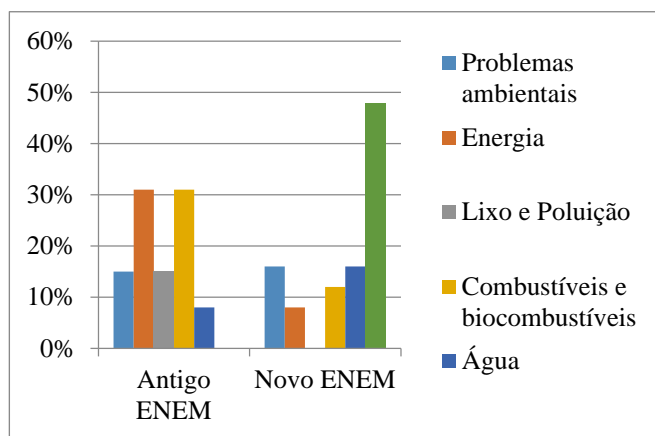
Os conteúdos mais encontrados nas provas de química do antigo Enem se referiam a problemas ambientais como, efeito estufa, aquecimento global, inversão térmica, poluição das águas. Onde o aluno, para responder a questão tinha que ter um conhecimento geral desses temas. Já no novo Enem, as questões, apesar de englobarem esses temas, traziam sempre conteúdos de química acoplados.

**Figura 3:** Questões categorizadas seguindo a linha dos temas estruturadores dos PCNEM, relacionando as questões do antigo ENEM versus novo ENEM.



Fonte: Própria, 2018.

**Figura 4:** Principais temas abordados no antigo ENEM versus novo ENEM.



Fonte: Própria, 2018.

Percebeu-se que em 2011 foi o ano em que as questões de química foram mais diversas. Uma vez que, todas as categorias foram preenchidas com questões. Portanto, observa-se que a constituição das provas do ENEM está de acordo com a requerida nos documentos oficiais do MEC.

Os principais temas abordados nas disciplinas de química são: problemas ambientais, energia, lixo/poluição, combustíveis/biocombustíveis, água e nos últimos anos as questões vêm sendo desenvolvidas a partir dos conceitos/conteúdos da disciplina de química.

Observa-se, que de 2006 a 2009, a maioria das questões envolviam apenas temas de acontecimentos gerais no planeta. A partir de 2010, as questões foram mais voltadas para os conceitos de química, porém, contextualizadas a esses temas. No entanto, para o aluno responder as questões, ele precisa entender um pouco do tema geral, mas principalmente, entender do conteúdo de química que está sendo abordado.

De um modo em geral, percebeu-se que a teoria das questões do Exame Nacional e dos parâmetros encontrados nos documentos oficiais do MEC tem uma grande proximidade. E que a contextualização e a interdisciplinaridade estão presentes em todas as questões do exame, porém observou-se que as questões contextualizadas, porém, são de uma maneira superficial, ou seja, apenas de forma ilustrativa para simular uma situação-problema, que na verdade não ocorre.

Ao comparar o antigo ENEM com novo ENEM em relação às competências e habilidades, observou-se que no antigo ENEM 36% de suas questões compreenderam a competência II que trata de construir e aplicar conceitos das várias áreas do



conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Já no Novo ENEM 32% das questões se referiam a competência V que recorre aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural. Em relação às habilidades, o antigo ENEM obteve 35% da habilidade 8 que analisa criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos. O novo ENEM ficou caracterizado por conter uma matriz diversificada com questões tratando de várias habilidades diferentes. 21% caracterizou a habilidade 9 que busca compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana. Os temas mais abordados no antigo ENEM com 31% foi energia e combustíveis, e no novo ENEM 48% de suas questões foram relacionadas à área de Química, com contextualização superficial, apenas simulando uma situação-problema.

Fazendo uma análise entre o ensino de química nas escolas de ensino médio e as provas de química analisadas do Enem, percebe-se uma grande discrepância entre o que está sendo visto na sala de aula e o que está sendo abordado nas provas do Enem. Os documentos oficiais do MEC, propõe que um conteúdo precisa ser iniciado com uma base experimental, onde o aluno pode observar o que aconteceu e criar seu próprio conhecimento. E a partir disto, o professor vai introduzir o conteúdo teórico, para que o aluno solidifique o conteúdo já criado por ele. Com isso, será formado um cidadão crítico a fim de criar suas próprias ideias e tomar suas próprias decisões. Porém, isto está acontecendo de maneira contrária nas escolas. Pois, nestas, é observado que o conhecimento teórico vem primeiro, apenas transmitido pelo professor, em seguida o experimento químico, comprovando as palavras do professor. Ou seja, o ensino médio ainda se encontra voltado para o professor como dono de todo o conhecimento, assim como diz Paulo Freire (2006), “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”.

A narração de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Porém, quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitas, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (FREIRE, 2006).

### Considerações finais

Esta pesquisa nos possibilitou compreender a matriz do Enem e seus pressupostos. Observou-se que os documentos oficiais ditos pelo MEC estão em concordância com os pressupostos que norteiam a matriz curricular do Enem. Esta sintonia nos dá uma visão ampla dos caminhos que precisamos seguir para melhorar a qualidade da educação em nosso país. No entanto, quando visualizamos o nosso ensino médio e comparamos com a prática do Enem, percebemos que esta sintonia não ocorre. Pois, o ensino médio ainda se encontra na base da educação “mecânica”.

Portanto, é de grande relevância a reformulação do ensino médio. Pois, as propostas dos documentos oficiais junto com o ENEM, só têm a trazer benefícios para a melhoria da Educação do nosso país.

### Referências

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/ENEM>> Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 23 abr 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, vol.02. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: PCN+**. Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, 44ª edição. São Paulo, 2006.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?** Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>> Acesso em 05 jun 2018.

LODI, Lucia Helena. **Subsídios para uma Reflexão sobre o Ensino Médio - Orientações curriculares nacionais do ensino médio**. Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> do Departamento de Políticas do Ensino Médio. Brasília, 2004.

MASCIO, Carlos César. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): articulações entre educação Ciência, Tecnologia e Sociedade e a proposta nacional para o Ensino de Química**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena. "**Contextualização**" (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=55>>, Acesso em 12 maio 2018.

PENA, Fábio Luís Alves. **Qual a influência dos PCNEM sobre o uso da abordagem histórica nas aulas de física?**. Rev. Bras. Ensino Fís. [online]. 2007, vol.29, n.4 [cited 2012-05-02], pp. 517-518. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 02 maio 2018.

RAMAL, Andrea Cecilia. "**As mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96 e das DCNEM**". Porto Alegre: Revista Pátio, p. 13-17. 1999.

SILVA, Cinthia Lopes. **Nas linhas e entrelinhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Educação Física/Ensino Médio**. Pro-posições, n. 2 (41), 2003.

\_\_\_\_\_ Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=55>>, Acesso em 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_ Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa. 1098765. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

\_\_\_\_\_ SBQ (Org.). Sociedade Brasileira de Química. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/>> Acesso em: 13 jun. 2018.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS DOS ANIMAIS:  
RECONHECIMENTO, PRESERVAÇÃO E VIOLAÇÃO.  
A MÍDIA E A JUSTIÇA NO CONTEXTO DA BANALIZAÇÃO DA  
REALIDADE E O INCENTIVO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
ENQUANTO FERRAMENTA DE CONCRETIZAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA  
DE PROCLAMAÇÃO E GARANTIA DESTES DIREITOS**

*Cláudia Maria Meireles Toledo*

**Introdução**

O presente artigo tem como objetivo expressar o nosso sentimento de indignação frente ao constante descaso demonstrado em relação aos princípios básicos de justiça e dignidade que pautam (ou deveriam pautar) a vida humana e a vida de todos os seres. Ao contrário, o que se vê é um aumento espantosamente crescente de violação ao exercício dos direitos; principalmente do direito à vida.

Tem como inspiração o pedido de socorro expresso nos olhos e no silêncio gritante de cada animal que buscou amor e proteção na companhia de um humano e, em vez disso, encontrou crueldade, dor, desprezo, frieza... E a morte.

Após a observância prolongada desta triste realidade, decidimos trocar o papel de agentes passivos pelo de cidadãos transformadores contribuindo efetivamente para a mudança desse comportamento, incentivando as pessoas a passarem de tiranas à protetoras dos animais; exercendo junto a eles a mesma função que, supostamente, os anjos exercem em relação a nós.

Para tanto, encontramos estímulo no teor das leis que tratam dos direitos dos animais e no PNEDH – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, em especial no eixo que aborda a Educação e a Mídia que foi o escolhido por entendermos se configurar numa via importante de socialização de atitudes éticas no processo de educação. Até porque, sem educação, nada se edifica. Só se destrói.

Nesse sentido, elegemos como objeto de estudo a reflexão acerca da discrepância entre a violência contra os animais e a violação das leis no que concerne a punição do infrator, enfocando o descumprimento das ações cabíveis à polícia e à justiça, culminando na completa omissão da mídia em relação à preservação da vida de seres que, sem voz e sem vez, apenas agonizam. E tudo é encarado com uma naturalidade tão horripilante que faz doer a alma de quem verdadeiramente ama os animais e até adoece perante a impotência de muito pouco ou nada pode fazer.

Desse modo, desejamos contribuir com o cumprimento das leis que já existem no papel e colocar em prática o discurso sobre os direitos dos animais, questionando a omissão da mídia, ao mesmo tempo em que tentaremos sensibilizá-la a ser

parte nesse processo de conscientização da sociedade frente a uma nova postura que envolve educação, meio ambiente, cidadania, respeito e ética em prol de uma real valorização do direito à vida.

### **Discussão teórica**

#### **Violação dos Direitos e a EDH enquanto solução para essa problemática.**

A palavra *direito* intuitivamente nos ajuda a pensar sobre aquilo que nos é devido, aquilo a que deveríamos ter acesso em alguma instância da nossa vida em sociedade. Temos direito a várias coisas, assim como temos deveres, contudo, sobre algumas dessas coisas a que temos direito há um imperativo de necessidade, pois sem elas não conseguiríamos realizar plenamente a nossa humanidade, estamos falando dos Direitos Humanos (DH).

Direitos Humanos “são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, religião, ideologia, nível de instrução, orientação sexual e julgamento moral” (PEQUENO, 2007), direitos estes tais como o direito à vida, à dignidade, a um meio ambiente sadio, à educação, à segurança social, à possibilidade de votar e ser votado, entre outros direitos civis, políticos, sociais e econômicos que dignificam a condição humana.

Os DH surgiram como contraponto para balancear situações de desigualdades, contemplando todos os grupos e buscando alternativas que respondessem satisfatoriamente à necessidade de justiça iminente. Assim, negros, mulheres portadores de deficiências, pobres e homossexuais, entre tantos outros que integram o clube dos excluídos e marginalizados, passaram a contar com uma representatividade tanto junto às várias instâncias da sociedade civil organizada como junto à esfera governamental, apesar de ainda deixando muito a desejar.

Além disso, num contexto sócio-jurídico, as políticas públicas podem ser apontadas como uma das principais ferramentas que fazem (ou deveriam fazer) valer o direito à expressividade da individualidade inerente a cada ser. No entanto, foi justamente a descoberta da identidade enquanto singularidade do ser que fez com que as diferenças relativas aos diversos grupos humanos tenham se acirrado ainda mais, iniciando graves conflitos que iniciaram com a escravidão e com o autoritarismo.

Esses fatos geraram ainda mais intolerância, algo que respingou até no campo das religiões que, estupidamente, passaram a incitar guerras, em nome de Deus, disseminando o ódio – fonte inesgotável de todos os males.

Apesar de tudo isso, ainda se acredita haver um lugar comum onde seja possível fomentar, plantar e (por que não?) colher os frutos de ações transformadoras capazes, sim, de mudar o mundo: *a escola*.

Desconfiamos que fazendo uso das ferramentas adequadas, a escola possa reverter esse quadro preocupante de desigualdades que acometem o *viver* e atuar, de

fato, como um elemento transformador, educando efetivamente para uma cultura de paz. Porque é justamente o oposto à paz, a intolerância, que mina e destrói. Para tanto, conforme pondera a autora Eliana Oliveira,

“... será preciso rever o saber escolar e também investir na Formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica. O currículo monocultural até hoje divulgado deverá ser revisado e a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas. E a escola terá o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro.” (Oliveira, 2001)

Obviamente, sabemos da importância das lutas na conquista e reconhecimento dos direitos humanos. Isso é algo indiscutível. O que nos preocupa é o que os humanos têm feito desses direitos adquiridos. Atentar contra o bem estar e a integridade de quem quer que seja motivado por uma suposta proteção garantida pela institucionalização dos direitos humanos não parece nada ético. Nem inteligente. Menos ainda ‘humano’ uma vez que ameaça e impede o próprio direito de ser humano.

Se, por um lado, reconhecemos a necessidade e a importância das lutas no processo de instauração de um Estado democrático de direito onde as liberdades fundamentais sejam respeitadas, nos parece bastante grave que pessoas mal intencionadas possam fazer uso dessas conquistas tão arduamente adquiridas visando apenas o benefício próprio.

A questão é atribuída, sumariamente, à falta de uma *educação cidadã* adequada e a escola possui papel latente nesse processo. Faz-se necessária uma reestruturação absoluta no atual sistema de ensino e ousamos assegurar que aí reside o cerne da transformação comportamental de toda a humanidade. Sim, porque essa promiscuidade moral da qual todos temos sido vítimas não é atributo apenas do Brasil ou dos países pobres do terceiro mundo. Fosse assim, não haveria tantas discrepâncias e violações dos direitos humanos em todos os cantos, principalmente, nos Estados Unidos e na grande Europa que não escapam a esta situação ‘corriqueira’ apesar de todo o seu desenvolvimento e politização social.

A questão aqui é puramente de valores; ou de sua total inversão. Só há a necessidade de se lutar pelos direitos humanos porque os próprios humanos os infringem aleatória e friamente. Somos a erva daninha que ameaça e destrói a nossa própria espécie. Não possuímos inimigos de outros mundos ou, muito menos, entre os demais seres vivos que habitam a Terra. Somos nós os vilões, os algozes que dizimamos, que maltratamos, que usamos, que roubamos. Somos nós! E não há outra forma de alterar essa realidade tão enraizada e tão antiga que não através de uma educação transformada e transformadora, que produza indivíduos pensantes e críticos, capazes de questionar e de rejeitar tudo o que não lhes cheira bem, propondo alternativas e exigindo o exercício ativo da democracia. Indivíduos que não se conformem mais com qualquer

‘cala-boca’ ou que se intimidem tão facilmente temendo represálias. E que, acima de tudo, tenham muito clara a noção de ‘limites’ e que sejam enfáticos no compromisso de jamais desrespeitarem os direitos de quem quer que seja.

Nesse ponto, a educação formal se funde com a educação em direitos humanos e com a educação ambiental. Sim, porque, curiosa e naturalmente, todos esses grupos estão inseridos no ambiente escolar. Obviamente, alguns atores sendo vítimas em várias situações e outros sendo os grandes vilões, tendo à frente diretores, professores e até alunos protagonizando o papel de preconceituosos convictos, praticando atos de discriminações covardes e gratuitas. Logo, pressupõe-se que, funcionando como um celeiro propício ao ‘despertar das consciências’, a escola, pautada pelos princípios da educação em direitos humanos, não só conseguirá cumprir seu papel educacional, como também seu papel social, alcançando uma relevância muito maior – a de formar cidadãos de bem.

“Que utopia!” pensarão alguns sobre o que escrevemos. Porém, nos concedemos o direito de sonhar com esse mundo ideal que nada tem de impossível se contribuirmos sempre que oportuno para que ele possa ser um lugar melhor. Muitas vezes, é preferível agir como a andorinha, aparentemente, solitária a integrar o grupo dos inúteis conformados ou dos hipócritas que fingem se importar, mas que nada se arriscam além de sua zona de conforto.

Quando, enfim, a escola resolver exercer corretamente seu papel, teremos verdadeiros exércitos de homens e mulheres de bem postos nas ruas, totalmente conscientes de seus direitos e deveres. Então, não mais precisaremos lutar pelos direitos humanos porque estes já serão respeitados e vivenciados em toda a sua plenitude e, o que é melhor, sem mais necessitarem serem impostos à força. Possivelmente, ao alcançar este patamar, talvez a humanidade tenha aprendido a respeitar todas as formas de vida, superando-se totalmente. Algo que, sabemos, não acontecerá da noite para o dia.

### **Direitos dos Animais: uma questão ética que põe em xeque o desenvolvimento moral da humanidade.**

É inquestionável o desenvolvimento intelectual da humanidade, amparado comprovadamente por seus avanços tecnológicos e por todo o progresso presente em todos os continentes. Pena que, infelizmente, os homens tenham se preocupado tão pouco em desenvolver seu lado moral de modo que este seja tão inversamente proporcional àquele. Tanto é que a luta pela instauração dos direitos humanos somente precisou (e precisa) acontecer devido aos homens não se respeitarem mutuamente.

Os homens roubam uns aos outros, traem, enganam, exploram, escravizam, estupram e matam. E, na imensa maioria das vezes, assim procedem gratuitamente, sem que haja qualquer motivação aceitável que justifique seus atos. Não se trata de uma questão de reação, mas de ação mesmo. Se parece medonho nos depararmos com



situações de subjugação exercidas por um ser humano contra outro, o que pensar quando o oprimido é um ser tão mais indefeso como um animal?

No primeiro caso, não apenas as pessoas ditas *boas*, mas as *'más'* também tendem a reagir sedentas de justiça. Basta lembrar de como os detentos masculinos recepcionam os novatos que lá adentram condenados por estupro ou por pedofilia ou como as detentas recebem no presídio feminino as mulheres que lá chegam por terem espancado, violentado ou assassinado uma criança. Ai, todos, bons e maus se solidarizam inflamados por uma imensa sede de justiça.

Porém, quando a vítima em questão é um animal que sofreu os mesmos tipos de abusos ou, na maioria dos casos, abusos ainda mais graves, como o trabalho escravo inescrupuloso que tantas vezes o leva à morte agonizante e cruel, sejam aqueles que são mantidos em cativeiros por puro descaso de seu tutor, os que são cevados para abate ou para a famigerada indústria da procriação (compra e venda de animais de raça CONTRA a vontade da fêmea); ou que foram condenados à prisão perpétua, acorrentados vinte e quatro horas por dia, por terem cometido o imperdoável crime de serem 'hiperativos demais'; os que são relegados ao fundo do quintal, sem condições de higiene adequadas, sem abrigo, sem alimentação propícia, sem cuidados veterinários, sem o mínimo de conforto, segurança ou carinho ou, partindo aos extremos, aqueles que são vítimas de zoofilia (animais estuprados por humanos) – absurdo que acontece todos os dias e não apenas nas regiões interioranas ou mais pobres do Brasil, mas também nas cidades desenvolvidas, nas capitais, nos bairros nobres e nas mansões.

Quando a vítima em questão é um animal não-humano, nem os ditos 'bons' se pronunciam. Alguns, em alguns momentos, podem até se mostrar horrorizados ou surpresos quando alguma notícia similar lhes chega aos ouvidos. Mas, muito poucos são os que se indignam e erguem a voz rumo a uma tomada de atitude que mude essa realidade. Afinal de contas, dizem, "é só um animal". Parafraseando Martin Luther King, "*o que nos preocupa não é o grito dos maus. É o silêncio dos bons*".

Vivenciamos, hoje em dia, os extremos da conivência e da apatia que ameaçam os direitos fundamentais, exigindo cada vez mais o exercício pleno da cidadania ambiental em favor da salvaguarda do direito de viver com alguma dignidade. Na Terceira Geração dos Direitos Humanos, que trata especificamente dos Direitos Difusos e Coletivos, logo do Meio Ambiente, encontramos, de modo muito contundente, um norte para nos direcionarmos no rumo certo e agirmos bem na contramão de todos os atos e fatos que aconteceram de forma arbitrária até agora. Para isso, basta nos pautarmos pelos princípios da solidariedade, cerne de toda a Terceira Geração.

Assim sendo, gostaríamos de articular neste trabalho uma discussão mais aprofundada sobre dois desses direitos que guardam entre si bastante equivalência, quais sejam: o *direito de ser humano* e o *direito a uma vida digna para todos os seres*, aqui acentuando os Direitos dos Animais, tendo a Escola como agente social empe-

nhada em transformar esta realidade, a Mídia como formadora de opinião e multiplicadora desse advento e a Justiça desempenhando com eficácia seu papel, recebendo as denúncias e dando às mesmas os encaminhamentos esperados, quais sejam punindo, educando e ressocializando o infrator, até porque, neste novo formato, não lhe seria ofertada nenhuma outra opção a não ser essa: cumprir responsabilmente para com o seu dever.<sup>7</sup>

### **Os Veículos de Comunicação e a Justiça como ferramentas da Educação Ambiental.**

Há séculos, centenas de milhares de animais 'não-humanos' vêm sendo vitimados pela psicopatia humana que conta com a condescendência de pessoas totalmente desprovidas dos sentimentos de sensibilidade, empatia e compaixão e que, menos ainda, conhecem ou respeitam o significado das palavras: "ética" e "moral".

Apesar de contarmos com certo 'avanço' (?) na legislação, com leis que visam proteger os animais da crueldade praticada por humanos, é sabido que essas mesmas leis são acanhadas e que nenhum pudor causam ao imenso bando de delinquentes que tripudiam sobre as mesmas por saberem que, na maioria dos casos, existirão apenas no papel. Em contrapartida, temos visto surgir um número expressivo de protetores e defensores dos animais. São grupos de ativistas que erguem cada vez mais alto suas vozes na luta pelos Direitos dos nossos Animais e que, nobremente, se arriscam para livrá-los de todo revés de sofrimento impingido por humanos que depõem contra a imagem de sua própria espécie, envergonhando-a.

A questão, mais uma vez, é de EDUCAÇÃO ou da falta dela. Assim, não basta apenas uma revisão no Código Penal Brasileiro no que concerne a aplicação da Justiça, principalmente, através da reformulação de leis mais severas para esses crimes hediondos. Acima de tudo, é preciso investir em ações educativas contundentes que visem à sensibilização para a derrocada total desse tipo de comportamento doentio adotado pelos homens.

A julgar pelo fantástico poder da mídia, apostamos neste canal como grande possibilidade de transformação dessa realidade tão degradante. Para tal, precisamos de meios de comunicação conscientes e comprometidos que se disponham efetivamente a fazer a sua parte, fomentando o conceito e o exercício da cidadania de maneira desconexa da obtenção do lucro e do poder a qualquer custo. Porque o custo, neste caso, tem sido sempre muito caro: a vida de inocentes.

Não divulgando atrocidades, mas empenhada em estimular a proteção aos animais, protestando contra todo tipo de crueldade imposta aos mesmos e combatendo a impunidade. Uma mídia feita por profissionais sérios que não se permitam a covardia da omissão nem ao sensacionalismo sangrento, mas que tenha a coragem de mudar a História, lutando em defesa da integridade de seres que, moralmente falando,

devem ter assegurado o direito à satisfação de suas necessidades básicas e a preservação de suas vidas com dignidade.

Aqui, nos referimos aos meios de comunicação enquanto ferramentas de educação midiática mais do que imprescindíveis na reconstrução desse processo, que representa um importante elemento na construção de uma cidadania ativa. (Tavares e Moraes 2010)

Nessa linha de raciocínio, nos pautamos pelos princípios que regem o eixo que trata da Educação e Mídia no PNEDH; DECRETO-LEI Nº 24.645, de 10 de julho de 1934 que estabelece medidas de proteção aos animais; na Declaração Universal dos Direitos dos Animais, da qual o Brasil é signatário, criada em uma assembléia da UNESCO, em 1978; no Art. 225 da Constituição Federal – “**todos** têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida” [...]; e no artigo 32 do Decreto Lei nº 9.605 de 12/02/1998, que impõe pena (ainda que branda) para a prática de maus tratos aos animais.

### **Discussão metodológica:**

Recorremos às ferramentas de pesquisa textual para a construção de um referencial teórico de sustentação das análises tomando como base o PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - no eixo que trata da Educação e Mídia

“A mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não-solidária e não-democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de idéias e saberes.” (PNEDH, 2007)

No nível teórico, os fundamentos do estudo foram vistos na dimensão interdisciplinar integrando informações e subsídios das áreas dos direitos humanos e da educação para os direitos humanos, da psicologia, da sociologia, da psiquiatria, da saúde, da veterinária, da comunicação e da justiça, sistematizados pela recorrência aos trabalhos científicos produzidos e pelas informações, documentários e mensagens de sites vinculados à temática.

No nível operacional, lança-se mão da análise factual através da mídia em suas várias expressões tanto para analisar as evidências de violação dos direitos e de maus tratos contra os animais quanto para a identificação de veículos privilegiados para a configuração e concretização de um programa de proclamação desses direitos e

de procedimentos de educação ambiental enfocando esta problemática, especificamente.

Não nos atemos a focar a infeliz realidade vivenciada por uma única espécie animal por entendermos que isso seria injusto com as demais que, independente da forma física que possuem ou de qual seja seu habitat, sofrem igualmente pelas mãos dos homens que desprovidos de compaixão e guiados apenas pela maldade e pelo desejo doentio de riqueza e poder, ultrapassam todos os limites da dignidade e da decência atacando, espancando, explorando, escravizando, torturando, estuprando e assassinando seres frágeis e sem qualquer possibilidade de defesa, sejam da terra, das águas ou do ar.

Após a obtenção dos dados qualitativos referentes ao objeto de estudo, estabeleceu-se um programa de ações com vistas ao desenvolvimento de instrumentos que possibilitem o reconhecimento e a garantia destes direitos sendo os mesmos privilegiados por ações da mídia, da justiça e da segurança em concomitância com o desenvolvimento de ações educativas elucidativas junto às comunidades, formando em seus seios sujeitos de direitos sensíveis a exercerem o papel de educadores socioambientais, sendo e construindo cada vez mais multiplicadores que cultivem em seu íntimo a missão de transformar a atual realidade.

Por fim, sugerem-se ações de construção de diálogo entre os movimentos dos *direitos humanos*, dos *direitos dos animais* e da *educação ambiental*, tratando conjuntamente estas pautas e fortalecendo todos os processos naquilo que são convergentes, isto é, nas lutas articuladas em prol de uma cidadania planetária com igualdade de direitos e, prioritariamente, respeito à vida de TODOS os seres.

### **Considerações finais**

Tão preocupante quanto a constatação do alto índice de violência cometida contra os animais percebermos que esses crimes são cometidos por pessoas pertencentes a todas as faixas etárias e sociais, independente de gênero, nível de escolaridade ou qualquer outro aspecto que possa contribuir para a determinação de um perfil específico de agressores.

A psicologia talvez possa tentar encontrar uma justificativa que designe tal conduta; questionamos, porém, como seria possível justificar o injustificável visto que a covardia, como o próprio dicionário nos trás, é a “ação da prepotência contra os mais fracos”?

Doentes da alma e do coração, seres desprovidos de amor e de amor próprio. Fracos e frustrados que, incapazes de resolverem seus traumas, preferem arremessá-los sobre aquelas presas mais fáceis que por jamais esperarem deles qualquer tipo de golpe, não contam com qualquer chance de defesa e, se contassem, certamente, optariam pela fuga e nunca pelo ataque porque quem verdadeiramente ama não revida, ao

contrário, protege o ser amado. E os animais não-humanos, seres que amam incondicionalmente, sabem muito bem disso.

Assim sendo, por entendermos que os maus tratos praticados pelos seres humanos contra os animais não-humanos consistem numa violência ainda maior do que aquelas praticadas contra outros humanos e que é mais do que chegada a hora do 'basta', defendemos urgentemente a implementação de um programa de reconhecimento dos Direitos dos Animais Não-Humanos através de campanhas massivas e constantes de Educação Ambiental, inicialmente, dentro das Escolas e fomentadas básica e amplamente pelas ferramentas da Comunicação Social.

Nesse sentido, propomos a instalação de programas radiofônicos no âmbito das escolas, elaborados conjuntamente por membros da comunidade escolar, tais quais diretores, professores, alunos, funcionários em geral, familiares e, sempre que possível, contando com o envolvimento da comunidade adjacente.

Obviamente, deverão ser abordados não apenas assuntos relacionados aos direitos dos animais, mas a todas as temáticas pertinentes à Educação em Direitos Humanos. Afinal, a questão da violação dos direitos tem como base a violência como um todo, a impunidade, a ineficácia na aplicação das leis, a falta de seriedade, idoneidade e comprometimento por parte dos agentes que deveriam fazer valer essas leis, da precariedade, engessamento e da '*burrocracia*' que impera no sistema judiciário em geral, a omissão e negligência da grande imprensa e, acima de tudo isso e mais grave, a inércia e conivência da maior parte dos cidadãos.

Faz-se urgente a tomada de consciência para uma mudança de postura radical. No entanto, sabemos que as verdadeiras mudanças se fazem aos poucos. E, ainda que lentamente, elas são capazes de transformar toda uma sociedade. Se é preciso começar devagar, que seja de forma acertada, focando o alvo certo. Por tudo o que expomos até aqui, fica claro ser a escola a melhor opção de onde devem partir tais ações. Através da escola é possível atingir centenas de famílias ao mesmo tempo e no seio de cada lar aquele aluno poderá atuar como um multiplicador, mudando hábitos, servindo de exemplo e fazendo refletir. Assim, a semente será plantada.

E no que diz respeito à parte operacional, as coisas não são tão complicadas. O primeiro passo seria montar uma equipe desbravadora capaz de ousar, de inovar, que acredite e faça a coisa acontecer. Por um lado, estrutura-se a parte criativa, pondo as ideias no papel. Por outro, viabiliza-se a parte técnica da rádio em si que pode ser uma web radio ou apenas caixas de som espalhadas nos corredores e/ou no pátio da escola. As duas opções possuem baixo custo financeiro. Aqui, o material humano é que fará a diferença.

Sugerimos a formação de grupos de discussão que se reúnam periodicamente para a realização de mesas redondas que irão suscitar a 'alma' de cada programa. No início, poderá ser escolhida uma temática por programa, com entrevistas de estúdio

e/ou reportagens de rua. Músicas e efeitos especiais podem dar o realce. Enfim, as provocações irão surgindo mais naturalmente com o entrosamento e o tempo.

Na sequência, podem ser utilizadas outras abordagens, como produções de vídeos, inclusive com *make off* do próprio programa de rádio. Podem ser desenvolvidos blogs e páginas nas redes sociais. Podem ser organizadas palestras com profissionais relacionados aos temas propostos e promovidos eventos.

Nesse contexto, todos ganharemos mais em cidadania, em respeito, em paz. Com um espaço mais propenso ao diálogo sincero e a troca de informações corretas, a solidariedade seria mais predominante que a hostilidade e o sentimento de ‘pertença’ seria comum. Totalmente ao contrário do que vivemos na atualidade.

E os animais? Certamente serão mais felizes, pois terão muitos protetores a sua volta, pessoas que antes sequer os enxergavam, então, cuidando-os e protegendo-os para que vivam em paz, usufruindo do amor, da dignidade e do respeito que merecem.

## Referências

SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

FELIPE, T. Sonia. Questão de Ética. Artigo publicado no site da Anda, Agência de Notícias de Direitos Animais. Em 20/12/2013. Disponível em <http://www.anda.jor.br/20/12/2013/direitos-animais-controle-etico-populacoes-domesticadas>

Site da Anda, Agência de Notícias de Direitos Animais. Visualizações constantes durante todo o ano de 2013 até 09/03/2014. <http://www.anda.jor.br/>

TRIGUEIRO, André. Espiritismo e Ecologia. Editora da Federação Espírita Brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

NUNES, L. S. A educação ambiental enquanto estratégia de conscientização para o enfrentamento da crise socioambiental. In: SEABRA, G.; MENDONÇA, I. T. L. (Org.). Educação ambiental: Responsabilidade para a conservação da sociobiodiversidade. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa, 2011.

SARMENTO, G. As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade. s/d. Disponível em: <http://www.georgesarmiento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>

MARIO, Marcus Alberto de. Visão Espírita da Educação. Casa Editora O Clarim, 1999.

TOSI, G. O significado e as consequências da Declaração Universal de 1948. In: ZENNAIDE, M. N. T. et al. (Org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa, 2008.

OLIVEIRA, Eliana de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço do saber escolar: questões para debate. Revista Espaço Acadêmico. 2001.

## Apêndices

A ONU foi estabelecida em 24/10/1945 (Dia da ONU) por 51 países que se comprometeram a preservar a paz através da cooperação internacional e da segurança coletiva. Hoje, a maioria das Nações do mundo pertence às Nações Unidas: em um total de 189 países membros.

Quando os Estados tornam-se membro das Nações Unidas, eles concordam em aceitar as obrigações da Carta das Nações Unidas, um tratado internacional que contém princípios básicos de relações internacionais. De acordo com a Carta, as Nações Unidas têm cinco propósitos:

1. *Manter a paz e a segurança internacional,*
2. *Desenvolver relações amigáveis entre as Nações,*
3. *Cooperar nas soluções de problemas internacionais,*
4. *Promover o respeito aos direitos humanos e Ser um centro de harmonização entre os atos das Nações.*

Os Membros das Nações Unidas são países soberanos. As Nações Unidas não é um governo do mundo e não edita leis. Apenas proporciona os meios de resolver conflitos internacionais e formular políticas em assuntos que afetam todos nós. Todos os Estados Membros – grandes ou pequenos, ricos ou pobres, com visões políticas e sistemas sociais diferentes – têm voz e vota nesse processo.

As Nações Unidas têm seis braços principais. Cinco deles – a Assembléia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho Administrador e o Secretariado – são baseados na sede das Nações Unidas em Nova York, nos Estados Unidos. O sexto, a Corte de Justiça Internacional está localizada em Haia (Hague), na Holanda.

Em 27 de janeiro de 1978, homens da Terra se uniram e aprovaram a resolução dada pela ONU a respeito dos direitos dos animais. Tais direitos foram registrados quando a UNESCO proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Animal. O selo ao lado foi emitido pelas Nações Unidas de Nova Iorque, em 1993.

O Dr. Georges Heuse, cientista e secretário geral do Centro Internacional de Experimentação de Biologia Humana, foi quem propôs tal Declaração.

Os direitos dos animais devem ser defendidos por lei como os direitos dos humanos. Apesar disso, a Declaração permanece desconhecida e, o que é pior, desrespeitada pelos homens nos dias atuais...

### **Declaração universal dos direitos dos animais**

- Os direitos dos animais devem ser defendidos por lei.
- Todos os animais devem ter o mesmo direito à vida. Ninguém é dono de uma vida.
- Todos os animais devem ter direito ao respeito e à proteção do homem.
- Nenhum animal deve ser maltratado.
- Nenhum animal deve ser usado em experiências que lhe causem sofrimento.
- O animal que o homem escolher para companheiro nunca deve ser abandonado.
  
- Todo ato que coloque em risco a vida de um animal deve ser considerado um crime contra a vida.
  
- Todos os animais silvestres devem ter o direito de viver livres no seu habitat.
  
- A destruição do meio ambiente pelas queimadas e a poluição devem ser considerados crime contra os animais.
  
- O homem deve ser educado desde a infância para observar, respeitar e compreender os animais.

### **Preâmbulo**

- Considerando que todo o animal possui direitos;
  
- Considerando que o desconhecimento e o desprezo desses direitos têm levado e continuam a levar o homem a cometer crimes contra os animais e contra a natureza;
  
- Considerando que o reconhecimento pela espécie humana do direito à existência das outras espécies animais constitui o fundamento da coexistência das outras espécies no mundo;
  
- Considerando que os genocídios são perpetrados pelo homem e há o perigo de continuar a perpetrar outros;



- Considerando que o respeito dos homens pelos animais está ligado ao respeito dos homens pelo seu semelhante;
- Considerando que a educação deve ensinar desde a infância a observar, a compreender, a respeitar e a amar os animais.

**Proclama-se o seguinte**

**Artigo 1º** - Todos os animais nascem iguais perante a vida e têm os mesmos direitos à existência.

**Artigo 2º** - Todo o animal tem o direito a ser respeitado. O homem, como espécie animal, não pode exterminar os outros animais ou explorá-los violando esse direito; tem o dever de pôr os seus conhecimentos ao serviço dos animais. Todo o animal tem o direito à atenção, aos cuidados e à proteção do homem.

**Artigo 3º** - Nenhum animal será submetido nem a maus tratos nem a atos cruéis.

§ **único** - Se for necessário matar um animal, ele deve de ser morto instantaneamente, sem dor e de modo a não provocar-lhe angústia.

**Artigo 4º** - Todo o animal pertencente a uma espécie selvagem tem o direito de viver livre no seu próprio ambiente natural, terrestre, aéreo ou aquático e tem o direito de se reproduzir.

§ **único** - Toda a privação de liberdade, mesmo que tenha fins educativos, é contrária a este direito.

**Artigo 5º** - Todo o animal pertencente a uma espécie que viva tradicionalmente no meio ambiente do homem tem o direito de viver e de crescer ao ritmo e nas condições de vida e de liberdade que são próprias da sua espécie.

§ **único** - Toda a modificação deste ritmo ou destas condições que forem impostas pelo homem com fins mercantis é contrária a este direito.

**Artigo 6º** - Todo o animal que o homem escolheu para seu companheiro tem direito a uma duração de vida conforme a sua longevidade natural. O abandono de um animal é um ato cruel e degradante.

**Artigo 7º** - Todo o animal de trabalho tem direito a uma limitação razoável de duração e de intensidade de trabalho, a uma alimentação reparadora e ao repouso.

**Artigo 8º** - A experimentação animal que implique sofrimento físico ou psicológico é incompatível com os direitos do animal, quer se trate de uma experiência médica, científica, comercial ou qualquer que seja a forma de experimentação.

§ **único** - As técnicas de substituição devem de ser utilizadas e desenvolvidas.

**Artigo 9º** - Quando o animal é criado para alimentação, ele deve de ser alimentado, alojado, transportado e morto sem que disso resulte para ele nem ansiedade nem dor.

**Artigo 10º** - Nenhum animal deve de ser explorado para divertimento do homem.

§ **único** - As exibições de animais e os espetáculos que utilizem animais são incompatíveis com a dignidade do animal.

**Artigo 11º** - Todo o ato que implique a morte de um animal sem necessidade é um biocídio, isto é um crime contra a vida.

**Artigo 12º** - Todo o ato que implique a morte de grande um número de animais selvagens é um genocídio, isto é, um crime contra a espécie.

§ **único** - A poluição e a destruição do ambiente natural conduzem ao genocídio.

**Artigo 13º** - O animal morto deve de ser tratado com respeito.

§ **único** - As cenas de violência de que os animais são vítimas devem de ser interditas no cinema e na televisão, salvo se elas tiverem por fim demonstrar um atentado aos direitos do animal.

**Artigo 14º** - Os organismos de proteção e de salvaguarda dos animais devem estar representados a nível governamental.

§ **único** - Os direitos do animal devem ser defendidos pela lei como os direitos do homem.

#### **Decreto nº 24.645, de 10 de julho de 1934**

Estabelece medidas de proteção aos animais

O CHEFE DO GOVERNO PROVISÓRIO DA REPÚBLICA, DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, usando das atribuições que lhe confere o Artigo 1º do Decreto Nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, DECRETA:

**Art. 1º** - Todos os animais existentes no País são tutelados do Estado.

**Art. 2º** - Aquele que em lugar público ou privado, aplicar ou fizer maus tratos aos animais, incorrerá em multa de 20\$000 a 500\$000 e na pena de prisão celular de 2 a 15 dias, quer o delinqüente seja ou não o respectivo proprietário, sem prejuízo da ação civil que possa caber.

§ **1º** - A critério da autoridade que verificar a infração da presente Lei, será imposta qualquer das penalidades acima estatutadas, ou ambas.

§ **2º** - A pena a aplicar dependerá da gravidade do delito, a juízo da autoridade.

§ 3º - Os animais serão assistidos em juízo pelos representantes do Ministério Público, seus substitutos legais e pelos membros das Sociedades Protetoras de Animais.

**Art. 3º** - Consideram-se maus tratos:

I - praticar ato de abuso ou crueldade em qualquer animal;

II - manter animais em lugares anti-higiênicos ou que lhes impeçam a respiração, o movimento ou o descanso, ou os privem de ar ou luz;

III - obrigar animais a trabalhos excessivos ou superiores às suas forças e a todo ato que resulte em sofrimento para deles obter esforços que, razoavelmente, não se lhes possam exigir senão com castigo;

IV - golpear, ferir ou mutilar, voluntariamente, qualquer órgão ou tecido de economia, exceto a castração, só para animais domésticos, ou operações outras praticadas em benefício exclusivo do animal e as exigidas para defesa do homem, ou interesse da ciência;

V - abandonar animal doente, ferido, extenuado ou mutilado, bem como deixar de ministrar-lhe tudo que humanitariamente se lhe possa prover, inclusive assistência veterinária;

VI - não dar morte rápida, livre de sofrimento prolongados, a todo animal cujo extermínio seja necessário para consumo ou não;

VII - abater para o consumo ou fazer trabalhar os animais em período adiantado de gestação; VIII - atrelar, no mesmo veículo, instrumento agrícola ou industrial, bovinos com eqüinos, com muares ou com asininos, sendo somente permitido o trabalho em conjunto a animais da mesma espécie;

IX - atrelar animais a veículos sem os apetrechos indispensáveis, como sejam balancins, ganchos e lanças ou com arreios incompletos, incômodos ou em mau estado, ou com acréscimo de acessórios que os molestem ou lhes perturbem o funcionamento do organismo; X - utilizar, em serviço, animal cego, ferido, enfermo, fraco, extenuado ou desferrado, sendo que este último caso somente se aplica a localidades com ruas calçadas;

XI - açoitar, golpear ou castigar por qualquer forma a um animal caído sob o veículo, ou com ele, devendo o condutor despender-lo do tiro para levantar-se;

XII - descer ladeiras com veículos de tração animal sem utilização das respectivas travas, cujo uso é obrigatório;

XIII - deixar de revestir com o couro ou material com idêntica qualidade de proteção, as correntes atreladas aos animais de tiro;

XIV - conduzir veículo de tração animal, dirigido por condutor sentado, sem que o mesmo tenha boléia fixa e arreios apropriados, com tesouras, pontas de guia e retranca; XV - prender animais atrás dos veículos ou atados às caudas de outros;

XVI - fazer viajar um animal a pé, mais de 10 quilômetros, sem lhe dar descanso, ou trabalhar mais de 6 horas contínuas sem lhe dar água e alimento;

XVII - conservar animais embarcados por mais de 12 horas, sem água e alimento, devendo as empresas de transportes providenciar, sobre as necessárias modificações no seu material, dentro de 12 meses a partir da publicação desta Lei;

XVIII - conduzir animais, por qualquer meio de locomoção, colocados de cabeça para baixo, de mãos ou pés atados, ou de qualquer modo que lhes produza sofrimento;

XIX - transportar animais em cestos, gaiolas ou veículos sem as proporções necessárias ao seu tamanho e números de cabeças, e sem que o meio de condução em que estão encerrados esteja protegido por uma rede metálica ou idêntica, que impeça a saída de qualquer membro animal;

XX - encerrar em curral ou outros lugares animais em número tal que não lhes seja possível moverem-se livremente, ou deixá-los sem água e alimento por mais de 12 horas;

XXI - deixar sem ordenhar as vacas por mais de 24 horas, quando utilizadas na exploração do leite;

XXII - ter animais encerrados juntamente com outros que os aterrorizem ou molestem; XXIII - ter animais destinados à venda em locais que não reúnam as condições de higiene e comodidades relativas;

XXIV - expor, nos mercados e outros locais de venda, por mais de 12 horas, aves em gaiolas, sem que se faça nestas a devida limpeza e renovação de água e alimento;

XXV - engordar aves mecanicamente;

XXVI - despelar ou depenar animais vivos ou entregá-los vivos a alimentação de outros; XXVII - ministrar ensino a animais com maus tratos físicos;

XXVIII - exercitar tiro ao alvo sobre patos ou qualquer animal selvagem ou sobre pombos, nas sociedades, clubes de caça, inscritos no Serviço de Caça e Pesca;

XXIX - realizar ou promover lutas entre animais da mesma espécie ou de espécie diferente, touradas e simulacros de touradas, ainda mesmo em lugar privado;

XXX - arrojear aves e outros animais nas casas de espetáculos e exhibi-los, para tirar sortes ou realizar acrobacias;

XXXI - transportar, negociar ou caçar, em qualquer época do ano, aves insetívoras, pássaros canoros, beija-flores, e outras aves de pequeno porte, exceção feita das autorizações para fins científicos, consignadas em lei anterior.

**Art. 4º** - Só é permitida a tração animal de veículo ou instrumento agrícola e industrial, por animais das espécies eqüina, bovina, muar e asinina.

**Art. 5º** - Nos veículos de duas rodas de tração animal é obrigatório o uso de escora ou suporte fixado por dobradiça, tanto na parte dianteira, como na traseira, por forma a evitar que, quando o veículo esteja parado, o peso da carga recaia sobre o animal e também para os efeitos em sentido contrário, quando o peso da carga for na parte traseira do veículo.

*“Toda a forma de vida é uma manifestação de Deus e está sob os nossos cuidados. Proteja o que é seu – sua fauna, sua flora. As plantas e os animais embelezam a Terra. São úteis ao homem e representam a riqueza da Pátria. Nunca se deve mutilar, destruir ou deixar que destruam estes bens. Vamos amar nossos animais domésticos. Vamos dar aos selvagens a paz que eles têm direito. Permitamos que enfeitem nossas florestas, Vamos amar os pássaros puros e belos, cantando nas ramagens, voando alegres no espaço ilimitado, como verdadeiros símbolos da liberdade!” (São Francisco de Assis)*

## ADMINISTRANDO CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Ana Maria Schimanski***Introdução**

No presente artigo buscamos textualiza o conflito como parte natural da integração entre os educadores, podendo ser usufruído este mecanismo no desenvolvimento e transição de melhorias inovadoras na esfera institucional da escola. O relevante tema conflito no ambiente escolar, refere-se a um tema complexo tornado um assunto desafiador e com as diversas opções de estratégias a serem implementados busca de soluções plausíveis para gerenciamento dos conflitos, de maneira que os reflexos seja positivamente melhora no conviver do grupo escolar e a melhor para a escola.

Normalmente entre grupos de pessoas, culturalmente ou sociologicamente não tem as mesmas semelhanças no que se referisse há objetivos e/ou interesses.

Na maioria das vezes as pessoas não possuem objetivos e interesses idênticos ou semelhantes. As diferenças de objetivos e de interesses individuais tornado ponto facilitador de conflitos.

As incompatibilidades nas intermediações dos momentos conflitantes surgem em momentos diversos como no interior da escola, familiares entre outros tantos momentos afins ou não.

O homem por sua natureza traz os conflitos em sua genética, sendo que a história mostra a evolução das pessoas como pontos conflitantes de ideias formadoras de discórdias que a todo momento é real ao observarmos nossos cotidianos, que na maioria das vezes não há técnicas ou profissionais que possa paziguas atos ou atitudes conflitantes. Para obtermos sucesso no gerenciamento perante a conflitos ou para que não ocorra devemos visar procedimentos que facilite a gestão dos conflitos. Esses momentos conflitantes geralmente são iniciados em momentos de estresse do indivíduo ou do grupo, gerado pele má comunicação, cotidiano sendo alterado, personalidade, individualidade, etc. Ha natureza diversas levado a discórdia mesmo quando para a melhoria, a todo momento é colocado empecilhos que está visando prioridade e/ou objetivos particulares.

A discórdia que gera conflitos é reais e é da natureza humana, há não existência do conflito no ambiente escolar poderia estar ligado à acomodação ou falta do interesse em suas atividades como parte do grupo, tornando assim necessário a existência do conflito. Sendo assim, iremos contextualizar uma sintética revisão literária, balizando alguns fundamentos em relação a conflitos, há predisposição, resultados negativos, evidenciar pontos relevantes no gerenciamento evitando percas e prejuízos emocionais.

### **Conceitos e princípios**

Quando falamos nos termos conflito podemos relacionar a palavra no como seu significado do latim com o descritivo desacordo, choque que do latim “Profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes...” (HOUAISS, 2001).

O conflito como teor da escrita conflito ilustra o não concordar e/ou diverge do fato ou com o que outro faz ou expressa sua ideia. Relevante teor da vida das pessoas como ser humano é a constante afronte ao outro em alguns casos ou pessoas e até mesmo alguns literatura trata o conflito como ato saudável ou necessário para o crescimento ou educar enquanto jovem da pessoa.

Podemos exemplificar o ato conflitante como o agir em oposição ao pensamento ou ideia ao que a outras pessoas ou um aglomerado de gente quer ou está pensando, nas escolas ou em outros ambientes organizacional. (DUBRIN, 2003).

A humanidade desde seus primórdios exerce o ato do conflito, independentemente há evolução contextualizadas por estudiosos e cinéticas. Claramente a história relata a existência do conflito em todas as áreas da vida.

“Diversidade de pontos de vista entre pessoas, da pluralidade de interesses, necessidades e expectativas, das diferentes formas de agir e de pensar de cada um dos envolvidos. (ANINGER 2007)

Para tentarmos solucionar conflito independentemente o qual, teremos que ter a certeza que um novo há de surgir pairando o pensamento de fraqueza ao gerenciar, entrando neste momento o saber politicamente ou a destreza em saber polir as palavras. Momento conflitante no ambiente escolar sempre foi presente, os gestores devem ter uma visão aguçada para que seja claro o que deve ser feito para os conflitos seja amenizados estrategicamente como fontes de crescimento do grupo ou do ambiente escolar.

A maneira de trabalhar por parte dos educadores na escola existira e/ou acontecer a interação direta entre todos os participantes de grupo, restando necessariamente a boa convivência, pois não há um manual segmentado a regras claras que resulte em solucionar conflitos. Devemos comunar as ideias antes do manejar e compreender o contesto do conflito, sendo assim estaremos ou procuramos estar em sintonia aos fatores que gerou tal situação para que possamos tipificar o contexto e agir no fator conflitos. (MOSCOVICI 2000).

### **Tipificações da abordagem do conflito**

Na contextualização do conflito o autor Robbins (2002), contextualiza em 3 (três) diferente ápice de visão sobre a abordagem de conflitos, visão tradicional, visão das relações humanas e visão interacionista.

“Alguns autores defendem que os conflitos podem ser positivos na medida em que se fazem mudanças na organização, outros defendem que podem ser negativos levando ambas as partes em confronto a partirem para agressão física ou psicológica.

Para tal, torna-se importante conhecer algumas das estratégias de resolução de conflitos, nomeadamente o diálogo, a negociação e a empatia. Assim a mediação é um processo bastante importante nas escolas, visto que leva ambas as partes a resolverem o conflito de forma positiva.” (FARIA 2012)

### **Tradicional**

Em meados dos anos 1930 a 1940 existia usualmente evitava-se a ocorrência dos conflitos para que não gerasse entre o grupo algum tipo de transtorno evitando assim o desgaste desnecessário e prejudicial, já que o pensamento era no resultado final gerador de violência e a destruição, e assim não haveria necessidade da existência de momentos conflitantes. (ROBBINS 2002).

### **Relações Humanas**

Entre os anos de 1940 a 1970 momentos conflitantes deve ser encarado com naturalidade entre os as pessoas ou grupos nos mais diversos recintos profissionais o meio as suas vivencias particulares, não deve ser olhado como acontecimento negativo e sim como fortalecimento do grupo ou do indivíduo tornando o ato positivamente necessário para o crescente como um todo. (ROBBINS 2002).

### **Interacionista**

Uma visão de interação sugere que o conflito carece de uma abordagem nova e diferente, e que tenha um olhar avançado com perspectiva em uma gestão moderna de pessoas, devemos buscar uma relação em que os acontecimentos conflitantes não como prejudicial ao grupo ou dificultoso para que não ocorra, mas utilizar o conflitos positivamente buscando a oxigenação das formas de agir para uma restauração no grupo, onde os gestores aceite o acontecimentos conflito sem a tentativa de evitar, simplesmente administrando o conflito para não perder o gerenciamento do acontecimento. (ROBBINS 2002).

“É um campo de estudos que investiga o impacto que indivíduos, grupos e a estrutura têm sobre o comportamento dentro das organizações, com o propósito de utilizar esse conhecimento para promover a melhoria da eficácia organizacional”. (ROBBINS 2002).

É relevante observar que os conflitos quando são gerenciados da forma correta buscando construir melhorias aguçam interesses individuais fortalecendo o grupo estimulo o aprendizado proporcionando o desenvolvimento para uma transformação que renova o ambiente gerando crescimento necessário.

### **Predisposição Para Conflitos**

Na grande maioria das vezes um dos profissionais envolvidas na ocorrência conflitante capta há existência de uma predisposição ao conflito decorrente as circuns-



tâncias ao conflito e inicia com atitudes e sentimentos geradores do conflito. Por sua vez o outro profissional terá uma atitude de defesa, fazendo com que o gerador do momento conflitante reage. O discernimento em perceber a reação positiva ou negativa, podendo ser intensificado o conflito ou ocorra uma forma de cessar momento conflitante. Os atos de intrigas geradores de conflitos sendo parte destes acontecimentos inevitáveis prejudicando um grupo fazendo-se gerar ansiedade e outros tipos de conflitos prejudicando o andamento dos trabalhos ou do profissional na instituição.

Os conflitos são gerados a partir de inúmeras situações e pretextos antecipadamente aos momentos conflitantes, onde cada indivíduo sugere a si mesmo percepção diferente aos demais, frequentemente algumas condições presentes nas instituições como por exemplo a Ambiguidade de papel, objetivos concorrentes, recursos compartilhados e interdependência de atividade. (CHIAVENATO, 2004).

### **Ambiguidade de papel**

Quando o indivíduo percebe suas atividades desenvolvidas está em desacordo com suas perspectivas da execução do trabalho na instituição. (CHIAVENATO, 2004).

### **Objetivos Concorrentes**

Com o passar do tempo e com crescimento da instituições, há diferenças clara entre os profissionais na forma de atuarem diferente em suas atividades de trabalho, tendencialmente grande parte dos trabalhadores buscam há especialização, onde cada vez mais crescente em suas atividades com objetivo do reconhecimento salarial e como profissional de sua área, objetivando especializações distintas de cada um, diferenciando os participantes das instituições iniciando assim os diferentes modos de pensar, agir e a linguagem cultural, etc. Aparentando que os profissionais arcam com seus objetivos superiormente acima dos da instituição, equivalência interpessoal sugestiva os conflitos. (CHIAVENATO, 2004).

### **Recursos Compartilhados**

A falta da mão de obra, falta e/ou baixo orçamento ou créditos orçamentários, equipamento obsoletos entre outros, disponíveis na instituição, forçando o compartilhamento entre os profissionais, tornando ator prevaletente na geração dos conflitos (CHIAVENATO, 2004).

### **Interdependência de atividades**

Os profissionais independentes de suas funções na instituição são dependentes umas das outras no que se refere as atividades e nos objetivos dessas atividades para atingir as metas propostas. O desenvolvimento, desempenho, sucesso e objetivo das

tarefas apresentam correlação, circunstâncias relevantes positivamente e/ou negativamente na finalização da tarefa. (CHIAVENATO, 2004). “ O conflito se desenrola em um processo dinâmico no qual as partes se influenciam mutuamente.” (CHIAVENATO, 2004).

### **O Pós Conflitos**

A administração dos conflitos deve ser observada com importância dentro das instituições cada vez maior entra as pessoas, pontos e atos conflitante passam sempre a ser prejudiciais ao desenvolvimento e crescimento da produtividade dos conteúdos afetando diretamente o desempenho do conjunto. Conforme a importância que o administrado reprime ou até mesmo que ignore ao conflito tendencialmente irá crescer ou intensificar. Já no caso onde o gestor tenha postura firme em solucionar corretivamente no momento conflitante, conseqüentemente deve torna o acontecimento como ponto positivo ao grupo e induzir as mudanças de hábitos estimulando os profissionais um melhor conviveu. (CHIAVENATO 2004)

### **Resultados Positivo**

Tornando pontos de estímulos aos profissionais e encontrarem componentes eficientes que inove o desenvolvimento de suas tarefas, nos casos de enfrentamento a conflitos, tornando o momento conflitante situação que amplifica as criatividadees; (CHIAVENATO 2004)

Motivar o grupo há praticar com atitudes positivas em conjunto, visando o fortalecimento da equipe, resultando em indivíduos mais tornam-se mais coerentes; (CHIAVENATO 2004).

Utilizar como meio para enfatizar setores problemáticos da instituição, utilizando o conflito como mecanismo de correção tendencialmente a redução dos problemas ou evitar o agravamento. (CHIAVENATO 2004)

“O lado positivo dos conflitos nas organizações é que, quando resolvidos com base na razão e na natureza, a mobilização dos recursos e da energia entre as partes promove a busca criativa de soluções, eleva a habilidade das pessoas para o trabalho em equipe e, acima de tudo, estimula a confiança e o relacionamento entre as partes.” (MENDES 2009)

### **Resultados Negativos**

Cria conseqüências que reduz e/ou impedem o progresso de crescimento da equipe e agravado os resultados do grupo, uma vez que o indivíduo gera em sim frustração, tensão, bloqueios entre outros sentimentos devidos a seus esforço contrariados em atos conflitantes; (CHIAVENATO 2004)

Interferência na produtividade da equipe e dos profissionais, sendo deixadas de lado as metas e o prejuízo ao desenvolver energia positiva no trabalho; (CHIAVENATO 2004)

Prejudicial a instituição nos atos de cooperação e é substituída por atitudes egoísta naturalmente gerando atritos nos relacionamentos interpessoais. (CHIAVENATO 2004)

“O que vai determinar se o conflito é construtivo ou negativo será a motivação das pessoas envolvidas, sendo que, em qualquer organização, é de responsabilidade do gestor ou gerente facilitar a gestão desse conflito.” (McINTYRE 2007)

Na essência o conflito de uma organização educacional pode e ocorrerá benéficos ou maléficos, devemos olhar o fundamental que é teor positivo ao administrar. (CHIAVENATO 2004)

O conflito como efeito positivos deve ser amplificado ao máximo e assim atenuando os efeitos negativos, tratativa árdua que deve ser em caminhada ao bom gestor com a sabedoria em ser líder, usufruir sempre da boa estratégia ou cria-la na busca construtiva das soluções quando se deparar há conflitos. (CHIAVENATO 2004)

### **Maneiras de Administrar**

Normalmente há duas maneiras de enfrentarem os conflitos. Uma das maneiras é o ignorar o fato do conflito esperando os pós-conflito e a segunda maneira é enfrentá-lo sendo há mais produtivas e traz resultados crescente ao indivíduo ou a equipe. (PERISSÊ 2007)

“Um conflito é sempre algo mais, além de um desacordo. Trata-se de uma situação na qual uma ou ambas as partes percebem uma ameaça. Essas ameaças fazem com que nosso bem estar seja afetado; por isso, elas permanecem ao nosso lado até que decidamos enfrentá-las para tentar resolvê-las. Assim, não adianta nada ignorar o conflito, já que, longe de desaparecer, ele cresce por conta da incerteza. Nossas percepções são influenciadas por nossas experiências de vida e nossa cultura, e também por nossos valores e crenças. Normalmente, respondemos aos conflitos tomando como base as percepções que temos das situações, e não necessariamente agimos a partir de uma revisão objetiva dos fatos.” (EMOÇÕES, 2015).

### **Ignorar o Conflito**

Rejeição, esperando que o ato conflitante seja ignorado por outras pessoas ao redor do conflito ou no caso de não haver testemunha do episódio é ignorar a ocorrência na e não ocorrer a exposição dos profissionais. (PERISSÊ 2007)

### **Enfrentar o Conflito**

Usar o mecanismo da repreensão como ferramenta de crescimento e esclarecer o porquê do acontecido, não deixando ocorrer comentário sobre o fato evitando o crescimento. (PERISSÊ 2007)

“A estratégia de eliminação está representada nas situações em que a pessoa reconhece o conflito, mas se utiliza da força ou de sua autoridade para acabar com o impasse. Nesses casos, a tendência é a situação avançar, deixando por trás, no entanto, o conflito no subterrâneo. O futuro é previsível: o conflito latente tende a se manter vivo e a se reapresentar em outro contexto, em outro momento. O confronto ocorre quando a situação conflituosa é explicitada através de medição de forças. As diferenças são exteriorizadas, porém a ênfase é emocional, fazendo com que o resultado final seja de impasse ou de ruptura” (PERISSÊ, 2007).

O reconhecimento por parte do profissional como ator participante momento conflitante ajuda eliminar o conflito. O administrador ou gestor não deve se impor como tal para que não ocorra o agravamento e a permanência ou surgimento mais tarde do conflito em outro contexto. (PADILHA, 2003)

A conciliação acontece quando se caracteriza pelo ato de intervir ao conflito sem defesa há nenhuma das partes que estão em atrito, controlando, negociando, opinando, sugestões e argumentos positivos, soluções, enfatizando as vantagens e desvantagens. (PERISSÊ, 2007).

“O fato de que a solução de hoje é problema de amanhã, exigindo uma permanente reformulação de acordos, visando estabilizar cada situação nova que se apresenta.” (ANINGUER, 2007)

### **Enfatizar Soluções não há culpa**

Todos conflitos há culpados, podendo ser um profissional ou tema, toda via devemos observar que um dos principais fatores é a ideologia ou cultura pessoa. O administrador ou gestor deve focar suas energias em solucionar o conflito e não há busca pelo culpado ou causa, enfatizando pontos em comum e não os desacordos e assim agrupando os profissionais num todo a se comprometerem na busca de soluções. (BERG, 2007)

“Encare isso de forma objetiva e também positiva. Só depois fale a sós com o causador do incidente (se puder identificá-lo), mostrando-lhe a inadequação da atitude e os resultados disso. Grande parte das vezes uma conversa sincera, respeitosa e objetiva evitará a repetição do ocorrido, desde que as causas sejam tratadas” (BERG, 2007).

Devemos buscar caminhos que ajude a solucionar conflitos atuais e eventuais outros que possam acontecer. Estabelecer dialogo para que tenhamos um ambiente agradável de trabalho para que o clima seja de respeito e considerações, fortalecendo

assim o alicerce de entendimento e democracia forçando as possíveis atitudes ironias erronia fora do contesto profissional de pessoal do professor. (BERG, 2007).

Devemos ouvir de forma compreensível todas as partes interessadas ao fato. Nos atentar aos gestos, tom de voz e outas informações corporais que está sendo expressado no intuito de identificar e indicar por onde devemos iniciar a solução.

Escolha sempre o momento mais adequado para tratar do assunto conflitante. Conserve o objeto da discórdia exclusivamente entre os envolvidos, e abstenha-se de fazer propaganda, fofoca ou lançar boatos a respeito. Se a situação estiver muito confusa e os ânimos 13 exaltados, às vezes é bom dar um tempo, para que as cabeças esfriem. Convoque uma reunião para mais tarde ou para o dia seguinte e, enquanto isso, analise bem a situação para estabelecer sua estratégia de abordagem. (BERG, 2007)

“No contexto geral podemos observar que a plenitude da boa convivência sem momentos conflitantes se faz presente quando há respeito, confiança, receptividade atentamente para ouvir, cooperação e fraternidade”. (Autoria própria)

### **Considerações Finais**

O conflito positivos e/ou negativos deve ser observado como auxiliador as equipes, o fator conflito não é ponto isolado que acontece somente em um grupo, setor ou tipo de organização, todos os profissionais estão sujeitos a participar ou ser conflitantes devido aos interesses divergentes muitas vezes passando além dos assuntos profissionais adentrando no pessoal.

A forma de agir em momentos conflitantes será crucial para resolução de eventual resquício, devemos saber que o conflito irá gerar mudanças positivas ou negativa, consequência do estres gerado pelo conflito independente do que ou de quem gerou, deve ser dado há importância aos pontos que demonstra o crescimento mutuo a todos.

O gestor deve agir de forma inovadora ou moderna ao enfrentamento a conflito impondo respeito e dinamismo a frente as equipes e subordinados demonstrando confiança e sabedoria para balizar os profissionais participantes dos conflitos e tornar o ocorrido como ferramenta positiva.

Nos modos operantes a abordagem deve ser realizada sucintamente na aquisição de valores e competências para que seja findado o conflito com sucesso. Desta maneira deve-se ter a atenção na manutenção dos diálogos francos e abertos constantemente, mostrando e induzindo a todo grupo se atentarem as regar do bom convívio interpessoal, que as mudanças que ocorre internamente em cada pessoa como a seu redor, tendo assim o início relevante há não ocorrer conflitos.

No contesto uma das melhores maneiras para evitar ou na tentativa de que não ocorra conflitos é a atenção na atualização e investimentos na formação continuada do profissional em educação. Na grande maioria das pessoas ligadas a educação, tem noção do que é ou como deve agir para que não se inicie qualquer tipo de conflito, mais não sabe funcionalmente evitar o conflito. Por isso há uma grade demanda ligada

ao gestor da instituição em aprender e a se profissionalizar, buscando aperfeiçoamento para que de maneira objetiva sesse qualquer ato ou conflito na escola.

O gestor de visar o desenvolvimento pessoal, profissional e social do grupo e as pessoas ligada a instituição para que assim responda prontamente às dificuldades e problemas dos mais diversos possíveis a virem surgir, visando uma melhor performance pedagógica dos educadores.

## REFERÊNCIAS

BERG, Ernesto Artur. Administração de conflitos parte II. 1 de maio de 2006, Disponível em: . <<http://www.administradores.com.br/artigos/tecnologia/administracao-de-conflitos-parte-ii/12144/>> Acesso em: 24 de jun de 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DUBRIN. Andrew J.. Fundamentos do comportamento organizacional. São Paulo: Pioneira 2003.

EMOÇÕES - A mente é maravilhosa. Cinco ideias para transformar os conflitos em oportunidades, 22 de mai de 2015 disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/cinco-ideias-para-transformar-os-conflitos-em-oportunidades/> acessado em 02 de fev de 2017.

FARIA, MARIA C. C. de S. Gestão de conflitos na escola. 2012

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Mendes, Jerônimo. O lado positivo dos conflitos, 01 de jun de 2009 disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/o-lado-positivo-dos-conflitos/30381/>> acessado em 08 de mar de 2017

McINTYRE, Scoott Elmes. Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: estratégias individuais negociais. Analise Psicológica. Lisboa – v. 25, n.2, pg 295-305, jun. 2007.

MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

ROBBINS, Stephen P. Comportamento organizacional. Tradução: Reynaldo Marcos. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

PADILHA, R. D. Mediação sistêmico-integrativa: uma contribuição à gestão da educação para a prevenção da violência. Curitiba, 2003, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná.

PERISSÊ, Nilson. Administração de conflitos na casa espírita. 24 jun. 2007.

## UM BREVE HISTÓRICO DA TECNOLOGIA, OS SISTEMAS MULTIMÍDIAS, SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Eliene Moreira Gomes*  
*Elizete Maciel Milhomem Fin*  
*Rosa Lucia Gomes Braga*  
*Maria Aparecida da Silva*

O objetivo deste trabalho é contextualizar a tecnologia dentro da educação, as mudanças que provocam no comportamento das pessoas, as dificuldades materiais e técnicas dos professores no cotidiano escolar, os caminhos para busca de conhecimento na área de informática, e as vantagens de conhecer os sistemas multimídia aplicado a educação.

Desde os tempos mais remotos a tecnologia sempre se fez presente, dos desenhos nas cavernas a Gutemberg aos dias atuais, tivemos grandes transformações; mesmo demorando milênios para ter um avanço, e somente nos dois últimos séculos que esse avanço foi de uma velocidade quase inexplicável. Imaginamos quando o homem dominou o fogo, que conforto, os alimentos tiveram um sabor mais agradável, também se tornou uma arma de defesa, contra animais e insetos, conseguiu limpar um terreno com mais eficiência. Os vasos de barro, onde se podia armazenar água e cereais e assim transportar de uma localidade para outra.

Hoje quando falamos em tecnologia, em nossa mente sempre vem o computador, ele é o ícone desta palavra “tecnologia”, mas ele abriu caminhos para uma gama de aparelhos como celulares digitais, smartphones, tablet e outros. Isso estamos falando apenas de diversos aparelhos, mas cada um destes tem tanta diversidade de recursos, que é o nosso assunto, os recursos multimídias, pois cada aparelho tecnológico vem com uma infinidade de recursos educacionais que atendem desde a criança de dois anos ao mais idoso com a mesma eficiência, a facilidade em instalar e desinstalar um game, se comunicar de forma mais rápida.

Na educação estamos vivendo uma fase de mudanças, essas estão ligadas não somente a tecnologia, mas o comportamento que ela está proporcionando nas pessoas. Muitos acreditam por exemplo que as crianças que nascem hoje, já tem habilidade para operar aparelhos tecnológicos, mas elas nasceram em um mundo tecnológico, onde desde o controle remoto, o cartão de banco o alarme do carro, o aparelho para abrir o portão, então é tudo tecnológico, e o conhecimento vem do contato com o objeto de estudo, quanto mais evoluímos com o objeto, mas conhecimento temos sobre ele.

Considerando tecnologia sendo tudo aquilo que vem a facilitar a vida das pessoas, temos tecnologia antiga, como o quadro negro e não tão antigas como o quadro branco e as modernas que são as lousas digitais e interativas. Desde situações do dia a



dia que não utilizam energia, até os mais modernos microcomputadores, e em educação o domínio desta tecnologia pode e muito, melhorar o processo de ensino e aprendizagem e ser um grande facilitador do trabalho do professor. O professor é um ser insubstituível, não entendemos que a tecnologia irá tomar o seu lugar, mas será uma aliada em seu trabalho, a tecnologia não tem sensibilidade, não consegue perceber o comportamento humano.

A educação a distância veio para democratizar o ensino, onde todos podem ter conhecimento e uma formação sólida, sem deixar o conforto de sua casa, e ao mesmo tempo em que a pessoa pareça estar isolada do mundo externo, está conectada com milhares de pessoas. A informação está disponível a todos. Então qualquer pessoa pode ter uma educação de qualidade sem precisar de se deslocar, também cada um pode gerenciar seus estudos, como adiantar um estudo, programar uma avaliação e aprofundar seus conhecimentos, precisa de orientação e cuidado nos estudos, pois do mesmo modo que a internet tem muita informação, uma pessoa pode ficar totalmente “perdida” se não tiver uma orientação e senso crítico, porque é muito comum na internet ficarem procurando informação de uma forma precisa e não encontrar, pois nem tudo está ali de forma clara e segura e do modo que desejamos encontrar. Como compara (SANTOS, 2008) “Se toda a gama de informação disponibilizada pela internet não for usada de forma inteligente pelo homem, podemos compará-lo àquele que navega em um mar sem rumo, pois não sabe onde vai chegar”.

Em relação aos professores, em nosso dia a dia na escola, percebemos dificuldades de nossos professores em relação ao uso das tecnologias, poucos dominam a área, visto que grande parte dos professores hoje, são da geração X, que tiveram contato com as mídias digitais já adultos, e tudo que é diferente e novo, nos traz estranhamento. Muitos defendem que não precisa ser especialista para dominar o assunto, mas o professor precisa ser um autodidata e utilizar da própria tecnologia para buscar conhecimento e aperfeiçoar na área tecnológica, ter eficiência na utilização dos recursos.

Esse esforço é quase que individual, visto que a educação está passando por uma crise de recursos, as escolas não tem computadores atualizados, esse processo de modernização rápida tem consequências, visto que um computador tem uma vida aproxima de três a cinco anos, fazendo um corte por cima, pois os sistemas operacionais mudam, os softwares mudam e as máquinas começa a ficar incompatíveis. Quando vamos para os celulares e smartphone esse tempo muda de um a dois anos.

Da mesma forma que cada máquina nova traz recursos novos, também tem que se pensar no investimento, tanto público quanto pessoal. Na escola por exemplo, os computadores são adquiridos pela modalidade de licitação pregão, e pelo excesso de burocracia, o tempo que leva para fazer o pregão, as máquinas já não são atuais, os técnicos que são poucos para atender e instalar as máquinas, as dificuldades de lugar apropriado e adequado para construção dos laboratórios de informática, quanto se

instala um computador, ele já está defasado e também quando um máquina tem defeitos, o tempo para um técnico vir concertar é muito grande.

Os sistemas multimídias estão presentes em nosso dia a dia, nos celulares, computadores, smartphones, mas a final, o que é multimídia, para (SOUZA, 2014)

*A palavra multimídia apresenta no morfema **multi** a indicação de pluralidade. Originada do inglês multimedia, em tradução livre, ela nos remete a “múltiplas mídias”, o que não deixa de estar correto, porém, seria uma definição muito simplista, considerando o sentido histórico-contextual de seu surgimento, e por que não dizer, da revolução que deflagrou.*

Esse assunto é muito amplo, como ele surgiu, seu processo histórico, as mudanças na sociedade, sua finalidade educativa, entretenimento, comunicação, interação, aprendizado, emoções, oralidade. É multimídia não apenas por unir diversas mídias, mas por ser um tema altamente multidisciplinar e envolve informática, comunicação, psicologia, artes, linguagem, exatas, humanas etc.

O valor comunicativo das multimídias é superior a qualquer outra, visto que é um sistema variável de mídias e com isso aumenta bastante a complexidade, pois ajustar vídeo, áudio, imagens não é tão simples assim.

Também para (Manzato, 2018) “programas e sistemas que utilizam múltiplos meios de representação da informação para representação da informação para a comunicação entre homem e computador” então é uma interação, e seu principal produtor é o homem e o computador, visto que celulares, tablets e smartphones, são computadores compactos, diferenciando somente nos objetos de entrada como os mouses, teclados e a multiplicidade do teclado, que da agilidade e ergonomia, o que não é tão simples fazer esse trabalho em outro dispositivo.

Podemos perceber que essa interação é análoga quando uma pessoa comunica com a outra, não é somente a fala, mas a expressão facial, os gestos, o tom de voz, o momento, o ambiente que esse conjunto de elementos permite que a comunicação se efetive e a mensagem seja transmitida de uma forma mais precisa, sem distorções ou ruídos.

Uma das características do acesso é a não linearidade, a interatividade e a integração com programas e aplicativos, então os programas precisam de uma compatibilidade e de padrões, por exemplo, se cria um vídeo no formato MP4 HD, (High Definition) que significa Alta Definição, o Windows 7 não reconhece o formato HD, mas reconhece o MP4 normal, então para se editar um vídeo com slide no Power Point, tem que estar atento e utilizar os programas Shareware e Freeware ou mesmo programas online que convertem de uma forma bem rápida e simples. O Visual Class, é um dos mais conhecidos programas de criação de arquivos multimídia, mas ele é incompatível com o Windows 10, como as máquinas também ficam incompatíveis deve estar constantemente se atualizando para manipular essas ferramentas.

Predominantemente a área de multimídia trabalha com dados digitais, é necessário fazer conversões, como do analógico para o digital que é a captura, e do digital para o analógico que é a apresentação. Os principais meios de representação são: os textos, sons, imagens, vídeos, animações.

Os textos têm muitas influências na produção de multimídias, pois ele dependendo do público, pode ou não chamar a atenção, um texto para crianças é mais apropriado ter umas letras mais animadas, coloridas, desenhadas; já um texto para adultos pode ser mais simples com fontes Times ou Arial. Também pode lançar mão de estilos, itálico, negrito, sublinhado para destacar ou dar ênfase em determinada palavra ou conceito. Os efeitos podem ser sombreados, riscado, colorido, alto relevo.

O som é um fenômeno físico capaz de criar perturbação em um meio material, têm algumas propriedades como: intensidade, que é um som forte ou fraco, altura que é um som grave ou agudo, e o que define o som forte ou fraco é a amplitude e o que define som agudo ou grave é a frequência. Esses conceitos devem estar bem claros, pois eles influenciam na captura do som, pois o meio físico, pode influenciar na qualidade desse som que é capturado por qualquer dispositivo para ser inserido na multimídia; um exemplo é gravar um vídeo quando está chovendo e debaixo de uma cobertura de telha de zinco, ou com barulho que pode atrapalhar a compreensão do áudio, na linguagem chama-se ruído tudo aquilo que atrapalha a comunicação.

Capturado o áudio em qualquer aparelho, a onda mecânica do som se converte em onda elétrica pela amostragem e quantização. A amostragem é a quantidade de leitura que se faz em um segundo, isso é definido na criação da multimídia, e o sistema de medida é o Hertz (Hz) que significa oscilação por minuto. A quantização está relacionada ao número de bits do inglês “Binary digit”, ou seja, a menor informação que pode ser armazenada, pois quando produzimos qualquer arquivo, o que são armazenados não é a imagem ou o áudio, mas uma equação sequencial matemática; onde ela é constantemente convertida nos dispositivos de entrada e saída. Na prática, quanto maior o número de bits, maior a qualidade, também aumenta o espaço de armazenamento, pois o arquivo fica maior.

A imagem é uma informação visual onde são formadas de acordo com diferentes intensidades dos espectro eletromagnético, como no som, as ondas também definem as cores, e de todo o espectro, uma pequena parte é percebida pelo olho humano, um exemplo simples é o raio x, que é formado por uma onda mais baixa e não é percebida pelo olho humano, também as micro-ondas que são ondas mais altas e também não são percebidas por nossos olhos.

As máquinas de imagem tem uma forma análoga ao olho humano para capturar imagem, onde as cores são formadas pelas três primárias, vermelho, verde e azul, são decompostas nos prismas e armazenadas em pixels, que são os quadrinhos que são espalhados na imagem de forma vetorial então uma imagem 1200x1220 tem qualidade superior a uma de 610x610.

Os vídeos são imagens em movimento, eles agrupam todos os conceitos anteriores mais alguns ajustes como: taxas de quadros por segundo, como exemplo, 25 frequências por segundo (fps), 30 fps, 60 fps. Quanto maior o número de fps maior a qualidade. Temos que determinar a razão de aspecto que é a proporção da largura pela altura, exemplo: 3:4 (75% de altura por 100% de largura), 16:9, 21:9 etc. Amostragem progressiva versus entrelaçada, espaço das cores, um que podemos citar é o RGB (iniciais das cores primárias em inglês) o YcbCr, que é uma sequência de cores que são codificadas e decodificadas do sistema RGB, onde permite aquela possibilidade de imagem preto e branco, envelhecida, azulada ou avermelhada e outras.

Agora vamos falar das animações, essa área atualmente é bastante evoluída, temos filmes de animação que são muitos avançados, para (MANZATO, 2018) processo de sucessão de objetos visuais gerados por computadores. Exige muito dos computadores e dos animadores, pois eles devem ter um conhecimento avançado dessas técnicas, também os computadores devem ter um bom processador para conseguir montar essas animações. Nesse sentido o computador é um facilitador, pois aqueles desenhos de forma repetitiva que foram a base, por exemplo, do desenho do Pica-Pau, hoje é feito de forma automatizada e também aumentou o efeito 3D (tridimensional) onde temos altura, largura e profundidade, que era difícil com o método manual, e no digital pode-se rotacionar, mudar de câmara e muitos outros recursos.

E na educação, como fica tudo isso? É possível um professor não especialista trabalhar com todos esses dados? Não há uma necessidade de o professor tornar um programador, o que comentamos acima é simplesmente para dizer como é complexo para criar um sistema multimídia. Mas vamos nos ater a comentar sobre algumas atividades que podem ser desenvolvidas no Power Point do pacote Office da Microsoft e do Impress do Libre Office.

Nesses softwares podem com pouco conhecimento criar arquivos multimídias para aulas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, onde dependerá da criatividade do professor e um gasto maior de energia, pois criar uma apresentação não é muito difícil, mas trabalhoso, pois é imagem por imagem, texto por texto e incluir vídeos na apresentação e também é possível de uma forma mais limitada, inserir animações, pode ser as já criadas na internet, como por exemplo o site do phet colorado, onde tem centenas de animações em JAVA e Flash e podem ser inseridas no Power Point.

Um trabalho com as formas geométricas, pode ser colocados em slides com tamanhos, cores diferente e propor aos alunos um Show do Milhão, onde a criança tem que falar o nome da figura geométrica, sua cor, pode ser explorado a lateralidade o conceito de maior menor, ir evoluindo para figuras mais complexas, como os triângulos dentro de outro triângulo, desenhos mais elaborados onde pode se perceber as figuras que os formam.

Logo após criarem as mídias, elas podem ser colocadas em um HD (disco rígido) virtual, conhecido como Cloude Copping. Onde se cria um link e qualquer um tendo esse link pode acessá-lo. Podemos citar aqui o One Drive da Microsoft, o Dropbox, o Google Drive, que são os mais conhecidos nessa tecnologia de armazenamento em nuvem.

A internet veio para democratizar o conhecimento, pois ela entrega produtos de qualidade a todos, não precisa de muito conhecimento para iniciar os estudos, pois no próprio site do YouTube, temos vários tutoriais que ensinam a trabalhar com qualquer ferramenta. Há cursos online de um custo baixo, para aperfeiçoamento e inicial para trabalhar com aplicativos simples e até a criação de aplicativos. “O professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los (MORAN, 2000, p. 16)”.

Os professores que detém esse conhecimento pode criar multimídias conforme o conhecimento de seu alunos, não ficado nem além nem aquém da capacidade de aprender daquela turma específica, precisa de uma interação com por exemplo, o técnico do laboratório de informática, pois quando se produz uma multimídia ela é preciso ser testada, que pode dar certo ou não, pode os alunos interessarem ou não, daí entra o planejamento. O que deu errado? O projeto pode ser modificado para chamar a atenção ou pode ser descartado? Ou também o que deu certo? É preciso criar um multimídia mais complexo? Isso tudo deve ser analisado para posteriores tomadas de decisão.

Temos uma grande dificuldade, pois para chegar ao conhecimento, tem que se quebrar paradigmas, mudar a postura de trabalho, buscar uma especialização em informática na educação pelas universidades que todos os anos ofertam na modalidade de Educação a Distância (EAD), onde os encontros presenciais é somente na apresentação dos trabalhos de conclusão de cursos, então o gasto é somente do tempo, muito pouco financeiro.

Quando investimos em nossa formação, esse investimento se transforma em lucro, tanto do aluno quanto do professor que pode fazer um trabalho mais eficiente, eficaz e conseqüentemente efetivo, lembrando que a tecnologia é sempre facilitadora do processo de conhecimento e nunca a principal.

## REFERÊNCIAS

MANZATO Marcelo Garcia, **Engenharia de Computação** - 15º Bimestre Disciplina: Multimídia e Hiperídia – EEI - 001 Univesp - Universidade Virtual do Estado de São Paulo, São Paulo SP, 2018. Acessado em 09 de set. de 2018

<<https://www.youtube.com/playlist?list=PLxI8Can9yAHeE6hqbe5f7W1LqdbfUXRaY>>

SOUZA, Patrícia Cristiane de. **Sistemas Multimídia**. 2. ed. Cuiabá-MT: UAB/UFMT, 2014.

SANTOS, Paulo Roberto Pereira dos. **Informática na educação** 2. v. 1/ Paulo Roberto Pereira dos Santos; Vanildes Vieira da Cunha. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2003.



## POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO SURDO: ALGUÉM OUVIU?

*Sandra Mara Alves Siqueira*

### 1 INTRODUÇÃO

Pela vivência adquirida junto a alguns surdos amigos, surgiu a necessidade de uma pesquisa que procura descobrir o que está sendo feito em favor dos surdos na questão do atendimento público, ou seja, nas áreas: escolar, médica, judiciária, bancária, dentre outras.

Pode-se considerar o sujeito surdo uma pessoa comum, porém, com necessidades especiais, por não possuir audição ou pela perda da mesma.

A cultura surda é o jeito surdo de ser, perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo e torna-lo habitável (PERLIN, 2004 apud STROBEL, 2008).

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

O sujeito Surdo é aquele que tem maneira própria de ver o mundo por ter a percepção viso-espacial e utilizam-se da Língua de Sinais, diferentes dos ouvintes que são oro-auditivos expressam-se por meio da fala e assimilam as informações por intermédio da audição.

Ainda, segundo Vasconcelos (2009, p. 2):

‘Não é a existência de uma lesão ou da incapacidade que faz com que uma pessoa seja deficiente, mas, sim, a forma como a sociedade possibilita meios para sua inclusão e para garantir o seu direito de estar no mundo’. Todavia, especialmente na definição de políticas públicas, tem-se verificado que a deficiência pressupõe a existência de variações de algumas habilidades que sejam qualificadas como restrições ou lesões’ (DINIZ; SQUINCA; MEDEIROS, 2007 apud VASCONCELOS, 2009, p. 2).

Para que haja a verdadeira inclusão é importante para a comunidade surda ser atendida com a Língua de Sinais e respeitando a individualidade de cada um, visto que todos têm potencialidades a serem desenvolvidas de forma que não haja nenhuma discriminação.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano 2000 havia cinco milhões e 800 mil pessoas surdas, que necessitavam de experiências linguísticas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).



"E não existem profissionais nas políticas linguísticas, bem como, os recursos são escassos para esta grande demanda de surdos, deixando clara a inexistência social do grupo de surdos" (MOREIRA, FERNANDES, 2008 apud LACERDA, 2011, p. 482).

Moura (2008, p. 4), apresenta a importância do profissional fonoaudiólogo aprender a se comunicar com os Surdos por intermédio da Língua Brasileira de Sinais:

[...] para melhorar o atendimento ao indivíduo surdo, de acordo com a legislação vigente. Pois, grande parte destes, indica a Língua Brasileira de Sinais como segunda opção de tratamento, sem o conhecimento prévio.

A maioria dos fonoaudiólogos tem a visão clínica da surdez como deficiência a ser normalizada e buscam tratamentos artificiais (MOURA, 2008, p. 4). Existem duas vertentes que explicam a Surdez: A visão patológica define como uma deficiência física e precisa ser contornada, o aluno surdo precisa se adaptar à cultura ouvinte. Outra é a visão cultural que define que o surdo não é um deficiente, mas, tem uma maneira simples de ver o mundo. E a educação pode estimulá-lo ao máximo de suas potencialidades. (WILCOX, 1994 apud LEITE, 2004, p. 20).

Se aceitarmos a visão patológica da Surdez e também acreditarmos que o conhecimento é externo ao indivíduo, então será natural atribuir a condição física do aluno surdo como sendo fonte de suas dificuldades. Entretanto, se acreditarmos que a Surdez pode capacitar o indivíduo para uma visão de mundo diferente e que o conhecimento é construído ativamente, então podemos esperar que as pessoas surdas venham a apresentar um entendimento de mundo diferente daquele apresentado pelas pessoas ouvintes (WILCOX apud LEITE, 2004, p. 20).

Para a obtenção da linguagem (STWART, 1993) é necessário ser aplicada de maneira prática e significativa, e, ainda, a criança precisa ter acesso ao significado e forma, segundo Garcia (1997, p. 28). Goldfield (1997 apud GARCIA, 1997, p. 13) explica segundo a autora a língua oral não pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, apesar de todos os esforços profissionais e ainda, os avanços tecnológicos. Mesmo que haja atendimento intensivo de um fonoaudiólogo, importante para o convívio com ouvintes, não se compara com a aquisição natural de uma língua. A Legislação prevê a inclusão da pessoa surda em todas as áreas de serviços, mas, não há profissionais com domínio na Língua Brasileira de Sinais, para exercer com eficácia sua função junto à comunidade surda. Lomonaco (2012, p. 226) explica que a inclusão social refere-se à igualdade de direitos e oportunidades entre as pessoas com ou sem deficiências. Nascimento e Costa (2014, p. 171) expõe que Capovilla amplamente citado pela FENEIS, demonstra necessidade da escola bilíngue para o acesso dos surdos, para autonomia no aprendizado e o perfeito desenvolvimento:

Ao longo da década, a Pandesb examinou 9.200 estudantes surdos brasileiros do 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior de 15 estados brasileiros representando todas as regiões geográficas do Brasil. [...] Os resultados mostram que os

estudante surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (SÁ, 2011 apud NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 171).

Lacerda e Gurgel (2011, p. 482) apontam que os estudantes surdos do ensino superior apresentam dificuldades no letramento da língua portuguesa, pois está baseado no ensino monolíngue. Mesmo considerado o fato da Lei Federal 10.436 (BRASIL, 2002) estar em vigência e ter sido reconhecida a diferença linguística desde 1990.

Porém, as escolas bilíngues são tendências novas devido a estudos linguísticos, movimentos sociais e novos conhecimentos, há incorporação lenta na educação (LACERDA; GURGEL, 2011, p. 483). A Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi um dos movimentos na área da educação de grande relevância, ocorreu entre os dias 28 de março e 10 de abril de 2010. Participaram mais de um milhão de pessoas e representantes dos setores privado e público, com apoio do Ministério da Educação para estabelecer bases, diretrizes e estratégias de ação na Política Pública, e, ainda, contribuir para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Só por meio da língua de sinais adquirida naturalmente, é possível constituir a identidade surda (PERLIN 1998). Perlin e Strobel (2004, p. 77-78), explicam:

[...] As identidades surdas são construídas dentro representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

## 2 A INCLUSÃO SOCIAL

### 2.1 FASE DA EXCLUSÃO

LEITE, 2004, p. 19, explica que durante séculos acreditava-se que o surdo era incapaz de ser educado, raciocinar e ter pensamentos abstratos. Também, terem a salvação visto que não ouvia a Palavra de CRISTO. Por isso, atualmente os surdos são oralizados por ser método mais comodo para socialização. A religião explicava que o homem era a imagem e semelhança de DEUS, portanto, era perfeito físico e mentalmente. Quando percebia-se a imperfeição este era afastado da sociedade (CEREZUELA, 2016, p. 33). Para Cerezuela (2016, p. 33) citando Fernandes (2006) a igreja católica demonstrou-se contra o infanticídio, porém, afirmava-se que as imperfeições eram sobrenaturais. A sociedade se responsabilizava pelo atendimento das pessoas com deficiências, eram abandonados por serem considerados incapazes. Segundo Cerezuela (2016) a primeira fase era inexplicável as deficiências, então acreditava -se que os surdos eram castigos ou mitos. Quando nascia um deficiente que fugia do padrão cultuado na época, eram abandonados ou mortos.

## 2.2 FASE DA SEGREGAÇÃO

A segunda fase conforme Cerezuela (2016) as pessoas com deficiências eram separadas a viverem nas instituições em lugares afastados e criadas especialmente para distanciá-los da sociedade e manter-se segura. Era apresentada a ideia assistencial que os deficientes estavam protegidos, assim a sociedade era preservada do convívio. Para Fernandes (apud CEREUZUELA, 2016, p. 36) a medicina neste período inicia em caráter científico e as deficiências são explicadas e a igreja precisa atender e cuidar dos considerados —anormais.

A primeira explicação à condição de deficiência foi determinada com base na herança genética, como origem dos distúrbios físicos e intelectuais. Passou-se a acreditar que é uma condição inata, determinada geneticamente como traços inerentes aos sujeitos, descartando a possibilidade da mudança dessa condição. (FERNANDES, 2006, p. 23).

Cerezuela (2016) explica que nos séculos XVII e XVIII é evidenciado o preconceito com pessoas com alguma deficiência. Neste período surgiu a segregação, visto que, os considerados diferentes eram internados em lugares longe da sociedade. Inexistia a diferença entre —doença mental e —deficiência mental.

## 2.3 FASE DA INTEGRAÇÃO

A escola tornou-se instituição trouxe de volta as pessoas afastadas, surgiu assim, a fase da integração. Também, houve a necessidade o surgimento de atendimento especial dentro das escolas regulares. (CEREUZUELA, 2016, p. 43). Ainda, Cerezuela, 2016, p. 44, apud Paraná 2006, esclarece que o Paraná foi precursor na criação em 1958 a primeira classe especial na rede pública. Também, em 1963 foi criado o primeiro serviço a Educação Especial. Surgindo assim a fase da integração.

## 2.4 FASE DA INCLUSÃO

O processo de integração foi importante pois, ajudou a iniciar-se uma nova fase de inclusão. Visto que, na integração, as pessoas permaneciam num mesmo local, porém com necessidades diferentes da educação regular e da educação especial. A autora defende a inclusão como forma de superar a fase da integração. (CEREUZUELA, 2006, p. 46). Para a autora a fase da inclusão iniciou-se em 1980, onde desejava-se a inclusão na sociedade e escola. Por razões políticas ou sociais houve foi realizado o processo integrador e compete ao Estado investimentos para a real inclusão.

# 3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS

## 3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvol-

vimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

### 3.2 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Prevê princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (NAÇÕES UNIDAS, 1994):

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. 2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem em uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional [...].

### 3.3 A LEI ESTADUAL 12095/98 DE 11/03/1998

Art. 2º. A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.

Art. 3º. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus. Parágrafo único. Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das

ciências humanas, médicas e educacionais. Art. 4º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições. Art. 5º. A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá através das entidades públicas, diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 6º. A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para surdos e seus familiares, professores, professores de ensino regular e comunidades em geral. Art. 7º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional, manterá em suas repartições públicas estaduais e municipais do Estado do Paraná, bem como nos estabelecimentos bancários e hospitalares públicos, o atendimento aos surdos, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 8º. Para os propósitos desta lei e da Língua Brasileira de Sinais, os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores, preferencialmente surdos. Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Ainda na Lei 10.048/2000 (BRASIL, 2000) e 10.098/1994 (BRASIL, 1994) o atendimento preferencial compreende ao tratamento diferenciado e atendimento imediato.

### **3.4 A LEI FEDERAL Nº 10.436/2002**

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

### **3.5 LEI FEDERAL**

Para a observância do atendimento diferenciado, o Decreto n.º 5.296 de 02.12.2004 estabelece, entre outros:

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência, auditiva, prestado por intérprete ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais e no trato com aquelas que não se comuniquem em Libras, e para pessoas surdo-cegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento.

### **3.6 DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, DE 09 DE JULHO DE 2008 DOU**

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. Preâmbulo Os Estados Partes da presente Convenção, a) Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas, o) Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente, r) Reconhecendo que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e lembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança,

### **3.7 A LEI MUNICIPAL Nº 13.804/2011**

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar no seu quadro de funcionários o cargo de tradutor de linguagem gestual (Linguagem Brasileira de Sinais-Libras). Art. 2º Fica determinado que o Município, dentro da sua conveniência, distribuirá pelas mais diversas repartições públicas, o conjunto de funcionários constituídos, visando o atendimento ao público portador de deficiência auditiva.

## **4 CONCLUSÃO**

Este trabalho é significativo e importante, pois, amplia nossa visão sobre o sujeito surdo. É um indivíduo com capacidade de aprendizado, desde que haja condições no ensino e socialização para o mesmo. Desde o princípio da história dos surdos, houve sub-julgamento e menosprezo, se descobrissem que o indivíduo era surdo, esse era abandonado ou morto, pois, era considerado incapaz e não ter direito à salvação por não ouvir a Palavra de CRISTO. Com o passar do tempo houve estudiosos que descobriram que o sujeito surdo tem capacidade, são pessoas consideradas normais, porém, desprovidas da audição. Mas, necessitam de condições para desenvolver suas habilidades, seja, na aceitação da família e encaminhamento para escolas bilíngues, para o convívio natural com grupos de surdos e ouvintes em Língua Brasileira de Sinais. Há inexistência da inclusão dos alunos porque os surdos permanecem em escolas públicas, convivem com crianças ouvintes com a língua portuguesa L1, que dificulta seu aprendizado e desenvolvimento. O ideal são as escolas bilíngues que mantém a Língua de Sinais L1.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf> Acesso em: 25 mar. 2016.
- CEREZUELA, C. Política nacional de educação inclusiva: um estudo com sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, 2016.
- Conferência Nacional de Educação: Construção Democrática de Políticas de Estado (CONAE), 2010 Site: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/texto%20chagas%20alterado25.03.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- GARCIA, S. F. Análise da fluência verbal de surdos oralizados em português brasileiro e usuários de língua brasileira de sinais, São Paulo, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/tde.pdf> Acesso em: 26 mar. 2016.
- LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. Rev. Bras. Educ. Espec., Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, dez. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000300009&lng=pt&nrm=iso) <http://dx.doi.org/10.1590/S141365382011000300009>. Acesso em: 25 mar. 2016.
- LEITE, T. A. O ensino de segunda língua com o foco do professor: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira, São Paulo, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/dissertacao\\_de\\_mestrado\\_tarcisio\\_leiteusp%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/dissertacao_de_mestrado_tarcisio_leiteusp%20(1).pdf) . Acesso em: 26 mar.2016.
- LOMONACO, J. F. B. et al. Conceito de responsabilidade social de gestores e empregados. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, v. 32, n. 1, p. 220-233, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932012000100016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000100016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 mar. 2016.
- MOURA, G. M. Produção audiovisual sobre surdez e língua de sinais: impacto em familiares ouvintes de crianças surdas, São Paulo, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/GuadalupeMoura%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/GuadalupeMoura%20(2).pdf). Acesso em: 26 mar. 2016.
- NASCIMENTO, P. F.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuição e debate institucional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca, 1994, Site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mar 2016.
- PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: Skliar, C (Org.). A surdez um olhar das diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.T.T., STROBEL, K. História cultural dos surdos: Desafio Contemporâneo, 2004.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.

VASCONCELOS, Donato Fernando, O Trabalhador com Deficiência e as Práticas de Inclusão no Mercado de Trabalho de Salvador / BA, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbso/v35n121/06.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.





## **SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

### **Adailce Celestina de Deus**

Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, mestranda no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras (UNEB) e Especialista em Tecnologias em Educação (PUC/RIO). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação de Leitor (LEFOR) (UNEB).

### **Alan Marcelo Marchioro**

Graduado em Publicidade e Propaganda pela UNIBRASIL 2013; Especialista em Gestão de Eventos e Cerimonial Público e Privado – UEPG 2018.

### **Ana Maria Schimanski**

Ciências (FAFI-União da Vitória/PR 1995), Especialização em Magistério da Educação Básica (Faculdades Integradas Espírita - Curitiba/Pr. 1999), Física (Unoeste - Presidente Prudente/SP 2001) – Prof. magistério do Município de Curitiba e do Ensino médio do PR.

### **Ana Paula Lopes De Souza Bezerra**

Graduação pela Universidade Federal de Alagoas e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Atuo na pesquisa na área de Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação a Distância; Ensino e Geografia.

### **Andréa Luiza Schwanke Borges Ribas**

Graduanda em pedagogia pela Faculdade São Braz.

### **Camila Brenda de Jesus Santos**

Graduada em Letras e professora da rede pública de Santa Catarina.

### **Cíntia Lúcia de Lima**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei.

### **Cláudia Maria Meireles Toledo**

Jornalista especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Alagoas.

**Daniela Fantoni de Lima Alexandrino**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Barbacena.

**Daniela Gureski Rodrigues**

Professora na Faculdade São Braz. Doutoranda no Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

**Daniella Pereira Lima**

Daniella Pereira de Lima possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestrado em Engenharia de Produção. Tem sua carreira em mais de 15 anos desenvolvida em multinacionais e também como professora na área da educação superior.

**Danielle Scheffelmeier Mei**

Jornalista, pedagoga, mestra em Comunicação e mestranda em Educação pela UFPR. E-mail: [danielle.scheffelmeier@gmail.com](mailto:danielle.scheffelmeier@gmail.com)

**Denise Dias De Carvalho Sousa**

Doutora em Letras (Teoria da Literatura) (PUCRS). Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Educação Básica, na cidade de Jacobina - BA. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR) (UNEB). Membro da Academia Jacobinense de Letras.

**Denise Santiago Feitoza**

Especialista em Gestão e Coordenação pela Universidade de Pernambuco, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes, graduada em Letras Português pela Universidade de Pernambuco, Coordenadora do Polo UAB Afranio/PE.

**Edson Gonçalves da Silva**

Doutorando em Ciências da Educação na Universidade do Minho-Uminho - Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT. Atuando área de Educação Básica e Ensino Superior. E-mail: [edd.goncalves@gmail.com](mailto:edd.goncalves@gmail.com).

**Elaine Oliveira**

Graduanda em Pedagogia da Faculdade São Braz. [elainecristinavalerio@gmail.com](mailto:elainecristinavalerio@gmail.com)

**Eliene Moreira Gomes**

elienemg18@gmail.com

**Elizete Maciel Milhomem Fin**

elizete.maciel@hotmail.com

**Éllen L. M. Ribeiro**

Professora da rede municipal de Biguaçu, SC; graduada em Letras Português/Literaturas pela UVA, Rio de Janeiro, RJ; especialista em Revisão de Texto pela AVM EDUCACIONAL; mestranda no Profletras, UFSC, Florianópolis, SC.

**Eloise A. dos Santos**

Professora da rede estadual do Paraná, graduada em Letras Português na UNICENTRO, Guarapuava, PR; especialista em Literatura e Contemporaneidade, UNICENTRO; e mestranda no Profletras, UFSC, Florianópolis, SC.

**Ezaine Aparecida Sopzachi**

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2015). Especialista em Educação Infantil (PUCPR, 2017). Pós graduanda em Psicopedagogia pela FAVENI. Tem experiência na área de Educação, atualmente é educadora na Rede Municipal de Pinhais, foi professora no 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Conexão. Atuou por 1 ano no CEI Jardim Acrópole, na Educação Infantil. Realizou 2 anos de estágio no colégio Bom Jesus. Pesquisou nas áreas de Tecnologia na função do gestor escolar, atendimento pedagógico a alunos hospitalizados e afetividade na prática docente em Educação Infantil.

**Francielle Pereira Nascimento Merett**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, professora colaboradora UEL, professora estatutária do município de Londrina.

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, professora colaboradora UENP, pedagoga no Estado do Paraná

**Hildemara de Jesus Santos**

Graduada em pedagogia e professora da rede pública de Santa Catarina.

**Izabel Cristina Santos**

Professora das séries iniciais é Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Atlântico – SE). Pós-Graduada em LIBRAS (Faculdade São Luiz de França – SE). Graduada em Pedagogia (UFAL), mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção (Paraguai).

**Jace M.Costa**

Professora da rede municipal de Jaraguá do Sul -SC, graduada em Letras - português e literatura na Universidade da Região de Joinville - Univille, especialista em Língua Portuguesa, Literatura e Interdisciplinaridade, Centro Universitário Leonardo da Vinci, especialista em Mídias na Educação, Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC e mestranda no Profletras, UFSC, Florianópolis, SC.

**Jonathan Almeida da Rocha**

jonathanrocha.2015@hotmail.com

**José Anselmo Nunes Brasil**

Dr. em Sociologia. Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal); Faculdade Figueiredo Costa – FIC, Maceió – AL, Brasil. Email: [brasilanselmo@yahoo.com.br](mailto:brasilanselmo@yahoo.com.br)

**Juliana dos Reis Domingues**

Possui graduação em Letras pela PUC-SP (2009) e Pedagogia pela UFSCar (2014). É Mestre pela Unifesp (2014) e doutoranda pela mesma universidade. Atualmente é diretora de escola pública e desenvolve pesquisas em História da Educação, com foco na infância, cultura e educação escolar.

**Kamila Cristiane Vaz**

Pedagoga pela Faculdade São Braz.

**Karine G Matos**

Graduada em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas e em Pedagogia pelo Centro Internacional (UNINTER); possui Mestrado em Química pela Universidade Federal de Sergipe. Atuo na área de Ensino de Química, em ciências e tecnologias virtuais.

**Kelly Cris Cavalli**

Pedagoga pela Faculdade São Braz. [kellycris1115@gmail.com](mailto:kellycris1115@gmail.com)

**Leandra Felicia Martins**

Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade São Braz.

**Luila de Paula e Lima**

Graduada em Comunicação Social - Jornalismo, Graduada em Formação Pedagógica - Letras, Pós-graduada em Educação Direitos Humanos e Diversidade; em Docência do Ensino Superior; MBA em Marketing Político e Organização de Campanha Eleitoral.

**Maria Aparecida da Silva**

cidabvparecida@hotmail.com

**Maycon Odailson dos Santos da Fonseca**

Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT. Leciona as disciplinas de Matemática e Física do Ensino Fundamental e Médio. E-mail: maycon.odailson@gmail.com.

**Nathalia Martins**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, professora colaboradora UEL, professora estatutária do município de Londrina.

**Patrick Rodrigues Fleury Cabra**

Mestre em Biociências Animal pela Universidade de Cuiabá - UNIC. Docente na Faculdade de Cuiabá – FAUC/AUM, atuando nos cursos de Enfermagem, Biomedicina e Psicologia, nas áreas da genética humana, histologia e biologia molecular e celular. E-mail: patrickbiologo@yahoo.com.br.

**Rafaela Vieira Ferreira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Barbacena.

**Rebeca de Freitas Ivanicska**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Barbacena. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

**Robson Ari da Costa**

Professor de Matemática da rede pública de ensino no estado do Paraná – Brasil. E-mail: [robsonerinela@uol.com.br](mailto:robsonerinela@uol.com.br)

**Rosa Lucia Gomes Braga**

[rosa.luciabraga@outlook.com](mailto:rosa.luciabraga@outlook.com)

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, na área de Didática e professora do Programa de Pós-graduação em Educação UEL.

**Sandra Mara Alves Siqueira**

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade San Lorenzo, Paraguai, Pós graduada em Educação Especial Ensino de Português e Libras para Surdos pela Faculdade Latino América em Curitiba/PR, Pós graduanda em Educação Especial - Ênfase Múltiplas Deficiências pela Faculdade São Braz em Curitiba/ PR, Graduada em Secretariado Executivo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em Curitiba / PR, Graduada em Letras Português / Libras pela Faculdade São Brás em Curitiba / PR. Email: [salvessiqueira4@gmail.com](mailto:salvessiqueira4@gmail.com)

**Sandra Rodrigues Silva**

Sandra Rodrigues da Silva possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Alagoas; Mestrado em Engenharia Química e Doutorado em Materiais pela mesma universidade. Atuou nos seguintes temas: tratamento de efluentes oleosos, síntese de biomateriais e purificação de biodiesel.

**Silvânia da Silva Bispo**

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integradas de Várzea Grande - FIVE Graduada em Pedagogia – Faculdade Afirmativo – FAFI atuando na unicodência na sala de aprendizagem do ensino fundamental da rede municipal e estadual em Cuiabá - MT, E- mail : [silrhu@hotmail.com](mailto:silrhu@hotmail.com)

**Taciana Marchioro**

Graduada em Desenho Industrial com Especialização em Projeto de Produto pela PUC -PR 1997; Pós-graduada em Gestão de Pessoas pela FESP-PR 2001; Especialista em Gestão de Eventos e Cerimonial Público e Privado – UEPG 2018. E-mail: [tacimarchioro@hotmail.com](mailto:tacimarchioro@hotmail.com)

**Vera Lúcia da Silva**

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas (ICE). Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX. Atuando na área da Educação, com ênfase em ensino nos anos iniciais de escolarização. E-mail: vera.educa.mt@gmail.com.

**Victor dos Santos Moraes**

Doutorando e mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela UNIFESP. Pedagogo pela mesma universidade com mobilidade internacional em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). É professor da rede básica de São Roque e atua na área científica de alfabetização.

**Yara de Oliveira Marcomini**

Professora da rede municipal de São Francisco do Sul, SC; graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura e especialista em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial, SC; segunda licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Paraíso do Norte - Fapan, PR; mestranda no Profletras, UFSC, Florianópolis, SC. Integrante do GIEPPE - Grupo Interdisciplinar de Estudo, Pesquisa e Práticas em Educação de São Francisco do Sul-SC .





## ÍNDICE REMISSIVO

- alunos .....2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 18,  
19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 33,  
34, 35, 37, 39, 47, 48, 49, 50, 51, 52,  
53, 54, 56, 59, 69, 70, 72, 75, 76, 85,  
86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 100,  
102, 104, 110, 114, 121, 124, 126,  
127, 132, 133, 135, 142, 143, 148,  
149, 153, 154, 155, 159, 160, 164,  
165, 167, 202, 203, 224, 230, 231,  
232, 233, 236, 237, 238, 239, 240,  
241, 242, 243, 244, 245, 246, 248,  
256, 258, 270, 272, 279, 290, 291,  
292, 299, 300, 307, 309, 312, 328,  
330, 332, 336, 337, 343, 345, 351,  
352, 364, 368, 370, 391, 409, 420,  
421, 431, 434, 438, 439, 440, 441,  
442, 443, 444, 451, 453, 458, 459,  
460, 461, 465, 467, 475, 477, 493,  
495, 502
- aprendizagem 1, 3, 4, 5, 6, 9, 15, 16, 17,  
20, 21, 31, 32, 33, 36, 37, 40, 43, 49,  
59, 65, 66, 73, 76, 86, 92, 93, 95, 97,  
98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 110,  
117, 118, 119, 123, 155, 156, 157,  
160, 163, 190, 193, 197, 203, 204,  
206, 207, 209, 210, 211, 215, 217,  
219, 220, 221, 222, 223, 224, 227,  
229, 230, 231, 232, 238, 239, 243,  
245, 246, 247, 248, 250, 252, 253,  
256, 257, 258, 261, 263, 264, 265,  
266, 267, 268, 269, 270, 271, 272,  
273, 274, 275, 277, 278, 279, 299,  
312, 333, 334, 336, 339, 341, 362,  
377, 380, 381, 382, 386, 394, 404,  
405, 410, 411, 421, 422, 423, 424,  
426, 436, 438, 439, 440, 441, 442,  
443, 444, 446, 447, 451, 452, 453,  
456, 457, 458, 462, 464, 465, 466,  
467, 471, 479, 480
- classe social .....350, 492
- criança.. 1, 2, 8, 9, 10, 13, 66, 69, 94, 95,  
96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 106,  
114, 163, 164, 168, 169, 172, 173,  
178, 179, 183, 184, 185, 186, 187,  
188, 189, 190, 191, 193, 194, 196,  
197, 198, 200, 202, 204, 205, 206,  
207, 208, 209, 210, 211, 212, 213,  
214, 215, 216, 217, 218, 219, 220,  
221, 222, 223, 224, 225, 226, 228,  
256, 257, 260, 261, 263, 264, 265,  
266, 267, 268, 269, 270, 271, 272,  
273, 274, 275, 277, 278, 287, 344,  
351, 352, 353, 354, 355, 357, 358,  
359, 360, 361, 363, 364, 365, 366,  
367, 369, 373, 388, 389, 391, 392,  
393, 394, 395, 397, 401, 402, 403,  
405, 436, 437, 442, 443, 496
- desigualdade ..... 143, 359
- Direitos Humanos. 180, 187, 491, 492,  
497, 499, 502, 503, 504
- educativa .....28, 33, 40, 41, 97, 98, 106,  
154, 258, 276, 278, 310, 312, 326,  
331, 372, 402, 439, 443, 445, 446,  
451, 452, 458, 460, 463, 472
- ensino médio .. 19, 26, 85, 93, 297, 418,  
474, 475, 476, 477, 479, 481, 486,  
487, 488
- escolas 2, 4, 6, 13, 15, 17, 19, 22, 27, 33,  
43, 46, 55, 103, 110, 153, 156, 157,  
158, 159, 160, 161, 166, 188, 210,  
212, 213, 225, 226, 233, 260, 262,  
263, 264, 271, 279, 289, 292, 293,  
330, 366, 370, 391, 392, 397, 399,  
401, 408, 423, 454, 475, 476, 486,  
502

## EDUCAÇÃO BRASIL

- existência ..... 2, 62, 179, 188, 196, 203, 237, 378, 468, 507, 508
- formações .....33, 81, 262
- ideias..27, 35, 63, 69, 74, 81, 82, 93, 98, 108, 136, 155, 161, 175, 216, 224, 231, 245, 267, 279, 283, 312, 325, 344, 350, 365, 393, 416, 417, 419, 441, 452, 460, 465, 469, 486, 503
- leitura 15, 19, 20, 34, 46, 50, 54, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 113, 117, 157, 169, 170, 171, 178, 180, 181, 182, 198, 233, 244, 283, 284, 286, 288, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 383, 391
- motivação 3, 8, 11, 19, 36, 98, 262, 263, 265, 267, 274, 368, 369, 377, 382, 496
- mudanças 1, 4, 5, 8, 102, 156, 157, 183, 205, 206, 211, 215, 261, 302, 312, 323, 331, 333, 334, 336, 337, 338, 347, 348, 374, 379, 391, 394, 435, 439, 442, 445, 459, 467, 486, 489, 502
- Paulo Freire 10, 69, 301, 307, 312, 339, 449, 455, 458, 466, 467, 468, 471, 486
- pesquisa 6, 13, 14, 18, 23, 26, 43, 44, 45, 47, 53, 55, 59, 61, 76, 79, 85, 95, 100, 101, 104, 129, 131, 144, 157, 172, 188, 192, 195, 199, 203, 230, 231, 249, 252, 257, 271, 273, 276, 277, 279, 283, 289, 290, 305, 324, 330, 341, 344, 345, 368, 369, 378, 390, 395, 401, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 426, 427, 428, 431, 432, 450, 456, 459, 462, 464, 474, 487, 499
- professores .1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 46, 53, 55, 76, 78, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 100, 104, 108, 109, 111, 113, 124, 135, 147, 154, 155, 158, 159, 165, 166, 193, 202, 218, 232, 239, 241, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 269, 270, 271, 274, 279, 280, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 312, 328, 332, 341, 352, 361, 362, 363, 367, 369, 370, 391, 393, 401, 408, 409, 410, 411, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 424, 428, 430, 431, 432, 436, 438, 439, 440, 449, 456, 457, 458, 460, 461, 462, 465, 475, 478, 479, 495, 502
- profissionais da educação 45, 227, 345, 366, 368
- trabalho .2, 8, 13, 32, 35, 36, 44, 45, 46, 63, 69, 74, 76, 78, 79, 82, 85, 86, 94, 97, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 111, 115, 118, 127, 129, 131, 151, 156, 157, 159, 160, 161, 164, 165, 167, 169, 173, 177, 179, 184, 186, 188, 195, 203, 212, 214, 217, 225, 226, 227, 230, 240, 250, 253, 257, 258, 262, 263, 272, 274, 291, 293, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 305, 307, 309, 312, 329, 331, 332, 334, 337, 350, 351, 361, 367, 376, 377, 379, 380, 382, 385, 388, 401, 404, 418, 420, 426, 432, 437, 441, 442, 444, 446, 447, 450, 451, 454, 455,

## EDUCAÇÃO BRASIL

460, 461, 467, 470, 471, 476, 478,  
496, 497, 509, 511  
valores ..... 3, 6, 34, 62, 63, 97, 102, 153,  
154, 156, 157, 158, 160, 161, 162,  
163, 164, 165, 166, 214, 265, 267,  
312, 328, 345, 346, 348, 349, 351,  
352, 361, 363, 364, 365, 368, 422,  
437, 439, 445, 447, 451, 452, 458,  
459, 460, 461, 468, 469, 470, 481,  
494, 500

## Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	Educação Brasil – Volume II
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	Ivanio Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minion, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m <sup>2</sup> Miolo: Pólen Soft 80 g/m <sup>2</sup>
Número de Páginas	454
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 Ivanio Dickmann**



WWW.  
**LIVROLOGIA**  
.COM.BR

