



EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIDADE

VOL. 1

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toríbio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

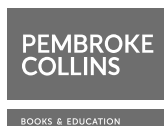
Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



ORGANIZADORES:
ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, DANIEL MACHADO GOMES,
DENISE MERCEDES N. N. LOPES SALLES, SERGIO DE SOUZA SALLES

EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIDADE VOL. 1



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Copyright © 2021 Arthur Bezerra de Souza Junior, Daniel Machado Gomes,
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles, Sergio de Souza Salles (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

E24

Educação e multidisciplinaridade / Arthur Bezerra de Souza Junior, Daniel Machado Gomes, Denise Mercedes N. N. Lopes Salles e Sergio de Souza Salles (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

v. 1; 634 p.

ISBN 978-65-87489-81-0

1. Educação. 2. Multidisciplinaridade. 3. Conhecimento. 4. Pesquisa acadêmica. I. Souza Junior, Arthur Bezerra de (org.). II. Gomes, Daniel Machado (org.). III. Salles, Denise Mercedes (org.). IV. Salles, Sergio de Souza (org.).

CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



SUMÁRIO

ARTIGOS – ARTES E EDUCAÇÃO.....15

DOS TRILHOS ÀS TRILHAS DE UMA PEDAGOGIA EM DANÇA EMANCIPADORA...17

Marília Cristina da Costa e Silva

PEDAGOGIA DE PROJETOS E INTERDISCIPLINARIDADE: A UNIÃO ENTRE ARTE E CIÊNCIAS.....28

Jucielly Vasconcellos dos Santos

ARTIGOS – CRIMINOLOGIA E EDUCAÇÃO..... 41

CIÊNCIAS FORENSES EM SALA DE AULA.....43

Cleber Moreira Souza

O DIREITO À EDUCAÇÃO PRISIONAL NO COMBATE À OCIOSIDADE NOS PRESÍDIOS54

Nádia Regina da Silva Pinto

ARTIGOS – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO.....65

ÉTICA E FEMINISMO: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA MULHER DIANTE DA TRADIÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA.....67

Juliana do Nascimento Alves

MUITO ALÉM DO ENSINO: REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A FUNÇÃO DO EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE82

José Fernando Lima de Oliveira

Genivaldo dos Santos

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



EDUCAÇÃO ÉTICA E FORÇAS ARMADAS: A FORMAÇÃO DOS LÍDERES E FUTUROS COMBATENTES.....93
Carlos Eduardo da Silva Farias dos Santos

A LINGUAGEM CORPORAL: HERMENÊUTICA DA NARRATIVA.....111
Adriana Barroso de Azevedo
Elaine Gomes Vilela

A ONTOLOGIA DO SER: A CRÍTICA DE HEIDEGGER AO TECNICISMO E A NOVA FORMA DE SER NO ENSINO DIGITAL FRENTE AOS DESAFIOS DA PANDEMIA.....123
André do Nascimento Ribeiro

ARTIGO – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO..... 135

ESCOLA INTERNA: MODELOS DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIAS, PERCALÇOS E POSSIBILIDADES.....137
José Fernando Lima de Oliveira
Genivaldo dos Santos

ARTIGOS – LITERATURA E EDUCAÇÃO..... 149

APRENDIZAGEM NO AMBIENTE PEDIÁTRICO HOSPITALAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....151
Thyanne Mayul de Souza Borges Ribeiro

LITERATURA INFANTIL: A RELAÇÃO ENTRE CONTOS INFANTIS E A CONSTRUÇÃO DOS VALORES.....164
Talita Maria B. Mantovani Parreira

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO FAMILIAR, NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL.....177
Júlia Alves dos Santos Castro

A RELAÇÃO DO ENSINO DIRETO DE CONCEITOS ABSTRATOS COM A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM.....191
Michele Müller
Maria Luisa Martins

LITERATURA: A ARTE DA PALAVRA QUE “FORMA” E HUMANIZA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DESDE A MAIS TENRA IDADE.....207
Anilda de Fátima Piva dos Santos

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



INSUBMISSAS MULHERES DA CASA DOS ESPÍRITOS: INTERPRETAÇÃO
HERMENÊUTICA DA NARRATIVA DE ISABEL ALLENDE.....223
Daniele Ferreira Mendonça

LITERATURA E POLÍTICA NA ÍNDIA: ARUNDHATI ROY PARA ALÉM DA FICÇÃO.....236
José Batista de Souza
Tainah dos Santos Carvalho

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADA NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA LEITURA E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS.....253
Lúcia Helena Pinho da Silveira

ARTIGOS – MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO.....269

GESTÃO DO DESCARTE DOS RESÍDUOS ELETROELETRÔNICOS PELO
USO DE INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS..... 271
Maria do Socorro Santos de Assis Castro
Karla Rosane do Amaral Demoly

A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
MEIOS E INSTRUMENTOS PARA SUA DIVULGAÇÃO E PROMOÇÃO.....285
Fulvio Marcelo Popiolski
Sandra Fátima Sette

EDUCANDO PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL: UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR..... 303
Simone Cesario Soares

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIFICULDADES
E POSSIBILIDADES..... 319
Denise Dias da Cruz
Alessandra Dias da Cruz

ARTIGOS – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO..... 333

A AUSÊNCIA DOS PAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS
HABILIDADES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA.....335
Rudinei Zorzo

AS BRINCADEIRAS COMO PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA.....348
Aline Félix de Almeida

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



NEUROPSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES PARA O SÉCULO XXI.....366

Juliana Guerios
Maikon Guerios

IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO PARA O PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM: OBSERVAÇÕES DE UMA PRÁTICA DE
ESTÁGIO EM PSICOLOGIA.....379

Adilson Pereira dos Santos
Janice Oliveira da Luz Molina
Rosa Maria Monteiro Guerzoni
Verônica Dantas Teixeira da Rocha

A SÍNDROME DE BURNOUT E A UBERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM
INSTITUIÇÕES PRIVADAS NO DF391

José Francisco de Sousa

SÍNDROME DE BURNOUT E READAPTAÇÃO FUNCIONAL EM
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL.....410

José Francisco de Sousa

INSTITUIÇÕES DE ENSINO E O(A) PROFESSOR(A) COMO
INFLUENCIADORES DO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE:
UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DA PSICOLOGIA ANALÍTICA SOBRE O
PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO.....426

Juliana Mara Colione
Ludimila Lays Cavalcante

A ANSIEDADE NA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O CONTROLE
COERCITIVO.....440

Joice Freitas dos Santos

OS EFEITOS DA PRÁTICA DE MINDFULNESS PARA CRIANÇAS EM
AMBIENTE ESCOLAR.....452

Thábata Vanderlei Luzzi

ARTIGOS – SAÚDE E EDUCAÇÃO.....475

ESPECIFICIDADES DA VIOLÊNCIA CONTRA INÚMERAS MULHERES
IDOSAS QUE PARTICIPAM DE GRUPOS DE CONVIVÊNCIA NO BRASIL.....477

Jozadake Petry Fausto Vitorino

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



CONSUMO DE GULOSEIMAS COLORIDAS: AVALIAÇÃO DA EXPOSIÇÃO
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO494

Ana Maria Geller

Claudia Wollmann Carvalho

Amílcar Cardoso Vilaça de Freitas

Wemerson de Castro Oliveira

O CARÁTER EDUCATIVO E LIBERTADOR DO TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE): REFLEXÕES BIOÉTICAS.....509

Ivone Laurentino dos Santos

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR
DIGITAL.....527

Jair Henrique Boarão

INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE MÉDICOS PARA O SUS:
A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO,
SERVIÇO E COMUNIDADE.....538

Paula Francineide Pinto da Silva

Katia Rejane de Medeiros

ARTIGO – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO..... 557

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E COMUNIDADES QUILOMBOLAS: A
EDUCAÇÃO PLURAL COMO CAMINHO PARA O RECONHECIMENTO.....559

Clarissa Bottega

RESUMOS.....575

A EDUCAÇÃO FEMININA: ENTRE A EDUCAÇÃO MORAL E A EDUCAÇÃO
FORMAL - ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS.....577

Jéssica Maria Frocel Holanda Sales

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL VISTA PELAS LENTES DO CINEMA: UMA
PROPOSTA À EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DE
VALORES, PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL583

Marister Vasques Falleiros

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



A IMPORTÂNCIA DA RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR.....	588
<i>Andréa Arruda Vaz</i>	
<i>Cibele Pavanatto Mereth</i>	
<i>Karla Kariny Knihs</i>	
<i>Valquíria Gil Tisque</i>	
OFICINAS DE LITERATURA E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.....	592
<i>Raissa Lauana Antunes da Silva</i>	
A PÓS-LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DE TEXTO: UM ESTUDO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO.....	597
<i>Cintia Negrini</i>	
A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DA EMEB PROFª HÉLIA PINHOLI MUNGO EM ARAÇATUBA/SP.....	601
<i>Sílvia Gabas de Carvalho Ritchie</i>	
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE PRIMEIROS SOCORROS NAS ESCOLAS.	606
<i>Gerson de Jesus Monteiro Junior</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIARA.....	613
<i>Carlos Sanches Vargas Júnior</i>	
PRÁTICAS DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CONTEXTO DOMICILIAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS TÍPICAS.....	617
<i>Rafael Nunes Briet</i>	
PESQUISA TEÓRICA DE BASES NEUROBIOLÓGICAS REFERENTES À ALIMENTAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	620
<i>Patrícia Aparecida Salla</i>	
METODOLOGIA DE PROJETOS: UM ESTUDO SOBRE SEUS IMPACTOS PARA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA - SP.....	626
<i>Claudio Henrique da Silva</i>	

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



CONSELHO DO CAEduca

Adriano Rosa (USU)

Antonio Gasparetto (IFSMG)

Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (UEA)

Fabiana Eckhardt (UCP)

Felipe Asensi (UERJ)

Glaucia Ribeiro (UEA)

Jardelino Menegat (UniLassale)

Jose Miranda (UNIMB)

Marcelo Mocarzel (UniLassale)

Marcia Cavalcanti (USU)

Rafael Bastos de Oliveira (UCP)

Robert Segal (Unirio)

Rosangela Tremel (Unisul)

Sergio Salles (UCP)

Thiago Mazucato (FUNPEPE)



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão virtual aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes;
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados.



O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo da educação em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Educação (INTEREdu 2020)**, que ocorreu entre os dias 28 a 30 de outubro 2020 e contou com 47 Áreas Temáticas e mais de 280 artigos e resumos expandidos de 34 universidades e 17 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.



ARTIGOS – ARTES E EDUCAÇÃO

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

DOS TRILHOS ÀS TRILHAS DE UMA PEDAGOGIA EM DANÇA EMANCIPADORA

Marília Cristina da Costa e Silva¹

PRÓLOGO

“Quando eu morder a palavra,
por favor, não me apressem,
quero mascar, rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano do verbo,
para assim versejar o âmago das coisas.”

Conceição Evaristo

Almejo neste instante, em um ato antropofágico, devorar as palavras, degustar o doce e o amargo em cada vírgula e no vazio do silêncio desvendar a grandiosidade de Jacques Rancière. Com um posicionamento claro de homem de esquerda e à frente de seu tempo, o pensamento Rancièreiano apresenta concepções de estética e de política que intempestivamente ecoam à concepção de educação. Metodologicamente a atitude transdisciplinar se faz presente ao englobar e transcender aquilo que atravessa todo os campos de conhecimento, este estudo pretende iniciar um mergulho ao pensamento Rancièreiano a fim de reconhecer o desconhecido e ines-

1 Graduada em Dança e Movimento pela Universidade Anhembí Morumbi. Pós-Graduada em Transdisciplinaridade em Saúde, Educação, Liderança e Cultura de Paz pela Faculdade Campos Elíseos/Unipaz.



gotável saber que se faz presente nas obras de Rancière e aos possíveis atravessamentos à prática pedagógica em Dança.

Jacques Rancière nasceu na Argélia em 1940, atualmente é professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris VIII, instituição fundada para acolher formas de pensamento que não encontravam espaço no ambiente da Sorbonne. Discípulo do filósofo marxista Louis Althusser, em um ato de ruptura com seu mestre, em 1974, atualiza sua leitura do marxismo com a obra *A lição* de Althusser.

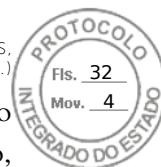
Neste momento, o presente texto se limitará a refletir especificamente ao conceito de emancipação intelectual apresentado na obra – *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* – escrita em 1987, Rancière realiza um bem-intencionado resgate à história de Joseph Jacotot, um peculiar pedagogo francês do início do século XIX.

Como bailarina e arte-educadora, recuso ignorar a possibilidade de aproximação à obra a partir de toda dimensão do meu ser, e para além do discurso engendrado sob a luz da razão, meu corpo palpita inquietações e pulsa intuições, ao entrar em contato com sua obra, me sinto convidada a escutar não apenas suas palavras, mas todo o meu corpo, que se encanta com a possibilidade de aventurar-se por terrenos filosóficos desconhecidos e imprevisíveis. Se é em movimento que meu corpo se alinha, será pela escrita que meu pensamento encontrará alguma ordem meio ao caos.

I ATO

A complexidade da obra *O Mestre Ignorante* sugere um olhar transdisciplinar para que se possa olhar *entre, através e além* das formulações lógicas, racionais, científicas e pressupõe “[...] diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito.” (COLL et al, 2002, p. 09). Tão somente uma aventura intelectual, uma aventura sensorial e arrebatadora, tal qual foi a experiência de Joseph Jacotot no início do século XIX, que ao aceitar a ideia de igualdade das inteligências provoca um certo desconforto aos demais pedagogos da época.

Joseph Jacotot, revolucionário na França de 1789, tem o exílio decretado com a instauração da monarquia dos Bourbons. Em 1818, exilado nos Países Baixos, o então leitor de literatura na Universidade de Louvain vive uma experiência inusitada, identificada por Rancière como uma experiência filosófica. Jacotot ignorava a língua holandesa de seus alunos, os



quais ignoravam sua língua francesa, não havia portanto, um laço mínimo de uma coisa comum entre mestre e alunos. E foi a abertura ao acaso, esvaziando-se do conhecido e se lançando para as bem-vindas incertezas, que Jacotot solicita a um intérprete que indique aos alunos a leitura da edição bilingue do *Telêmaco* e posteriormente pede aos alunos que escrevam em francês sobre o que haviam lido.

Jacotot, convencido da ilusão de um mundo dividido entre sábios e ignorantes, em que cabe ao mestre transmitir conhecimentos aos alunos por meio essencialmente do ato de explicar a partir de uma lógica progressista, do simples ao complexo, elevando-os assim à sua própria ciência, Jacotot, em sua aventura intelectual em Louvain, é surpreendido com a sagacidade de seus alunos que livre de qualquer explicação se tornam capazes de se relacionar com a língua francesa, até então desconhecida.

Segundo Rancière (2015), a lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. A ação explicadora estabelece uma distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, e será obra do mestre abolir esta distância, a experiência do pedagogo francês, pelo acaso de *Telêmaco*, o faz compreender que a lógica do sistema explicador precisa ser invertido, já que explicar alguma coisa a alguém é induzi-lo a pensar que não é capaz de compreender por si só, eis o princípio do embrutecimento.

Há neste princípio, uma relação hierarquizada entre mestre e aluno, é dado ao mestre um peso elevado às suas palavras, já que é ele quem sabe o modo, o tempo e o espaço certo para a transmissão do conhecimento, o aluno submisso a ele, ignora aquilo que não conhece e é incapaz de se fazer conhecer por si só. O mestre embrutecedor, além de explicador, é um especialista que se lança no abismo da fragmentação ao enfatizar as partes ao invés do todo, parece saber cada vez mais sobre cada vez menos, um individualista alienado ao todo.

II ATO

“Que aconteceria se, em vez de apenas construir nossa vida, nós nos entregássemos à loucura ou à sabedoria de dançá-la?”

Roger Garaudy

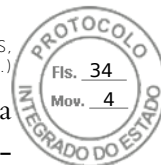


Bailarina clássica formada pela Royal Academy of Dance, tive em minha formação em dança professores extremamente rígidos, que solicitavam com ênfase que o bailarino executasse mais do que falasse. Em meados de 2003, dei início a minha primeira aventura como professora de balé clássico em uma instituição na periferia de Diadema, Associação Passo a Passo, que tinha como missão desenvolver por meio do ensino da dança, sobretudo o balé clássico, o desenvolvimento integral do indivíduo, auxiliando na promoção e desenvolvimento de futuros profissionais da dança.

Segundo dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, em 1999, ocorreram 151,91 homicídios/100 mil habitantes, ano que Diadema ocupou o primeiro lugar no ranking estadual de municípios pela taxa de homicídios. Ao passo que no primeiro semestre de 2011, Diadema alcança o 53º lugar neste mesmo ranking, isso por que a gestão municipal de segurança elabora em 2001 o 1º Plano Municipal de Segurança Pública e adota um conjunto de medidas envolvendo ativamente a sociedade civil, a Prefeitura, a Câmara Municipal, o Governo Estadual (por meio de suas Polícias Civil e Militar, Poder Judiciário e o Centro de Detenção Provisória) e o Governo Federal (por meio do Ministério da Justiça e da Secretaria Nacional de Segurança Pública).

Foi neste contexto, em 2003 que surgem minhas primeiras angústias em relação ao ensino da dança, o que faziam aquelas crianças com pliés, tendus e sautés? De que valia o rigor dos uniformes de balé impecáveis, se a vestimenta do dia a dia lhe eram escassos? Como os coques impecáveis poderiam ser vistos nos cabelos trançados das meninas negras? Haveria algum sentido impedir a entrada de uma aluna atrasada para a aula, já que o “corpo na vala” a impedira de passar pelo beco e portanto caminhara 40 minutos para chegar até a instituição? Muitos eram os questionamentos e extintas eram as respostas, foram tais inquietações que de alguma maneira direcionaram as minhas escolhas pedagógicas. Inquietações que ainda me habitam.

No ano de sua inauguração, em 2003, Passo a Passo atende 107 alunos, entre crianças e jovens, e nos anos seguintes chegou a atender gratuitamente 250 alunos por ano, e contava com aproximadamente 350 alunos na fila de espera. Hoje a associação se encontra com suas portas fechadas, em 2017 depois de muito resistir à ausência de recursos financeiros a instituição encerra suas atividades. Mas, de alguma maneira, continua a



habitar os corpos dos alunos que ocuparam aquelas salas de aula. Minha estada na instituição, inicialmente como professora de balé e posteriormente como professora de dança contemporânea se manteve de 2003 a 2013, mas os questionamentos perduram até hoje, como aquelas crianças e jovens poderiam extrapolar o aprendizado pífio de uma técnica de dança para então habitar seus corpos e dançar suas vidas?

III ATO

Dança, enquanto arte do movimento, que flui sobre as tensões permanentes do compasso, ritmo, melodia e traz em sua complexidade interações vivas e constantes de elementos tangíveis e intangíveis:

O compasso representa a visão espiritual do todo, a clareza e a ordem. O ritmo responde pela vitalidade, pela tensão, pelo pulsar do fluxo sanguíneo. A melodia representa o lado verdadeiramente humano, seu querer da alma e seus sentimentos, e em todas as suas nuances. (WOSIEN, 2000, p. 14)

Segundo Wosien (2000), dança é simplesmente vida intensificada. Vida compreendida no agora, o que antecede este instante é lembrança e o que precede é mistério. A arte do movimento captura o presente como única possibilidade de vivenciar o todo, na vasta imensidão da grandeza humana. Provavelmente essa qualidade efêmera da dança lhe possibilita um ato de resistência, para Rancière (2019) o efêmero é o que rompe o curso do tempo da dominação.

Tempo e espaço se interagem construindo possibilidades de cadência e deslocamento, o movimento gerado pressupõe um fluxo permanente de atividade, eis o processo evolutivo humano, mover-se em direção ao encontro consigo, com o outro e com o mundo ao redor. Assim como o homem, a dança vivenciou ao longo da história da humanidade um processo de transformação, em que o encontro em diversas instâncias prevaleceu, e possibilitou comunicação, troca, conhecimento, integração e apreciação.

“Quando o caçador paleolítico desenha um bisão nas paredes das cavernas de Lascaux ou de Altamira, a tensão do traço dá ao homem um real poder sobre o animal: a curvatura do dorso, tenso



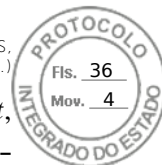
como um arco, mostra a segurança do olho e da mão que desvendam a ameaça da fera prestes a saltar. É o primeiro conhecimento sintético e estético do mundo, conhecimento imediato, anterior ao conceito e à palavra.” (GARAUDY, 1980, p.14)

A partir dos registros encontrados nas paredes e tetos das cavernas, compreende-se que desde então o movimento expressivo humano é em si conhecimento em relação, o que supõe, linguagem, para Wosien (2000) o homem não tem linguagem, ele é linguagem. O movimento o acompanha desde o princípio para agradecer, exorcizar, festejar, homenagear os deuses, a natureza, em períodos de caça, colheita, alegria, tristeza, e tantos outros motivos, a dança em seu caráter ritualístico e transcendental.

Atravessando o tempo e analisando momentos relevantes da história da dança, observa-se a transição de uma prática ritualística para uma prática lúdica e espontânea presente nas danças populares para uma concepção de dança apreciativa e ordenada como o balé.

As danças populares ocorriam nas aldeias, nas praças públicas e nos salões dos castelos como forma de divertimento e encontro; as danças da corte descendentes das danças populares, aderiram a qualidade da ordem, estruturando-se em uma organização racional, codificando e criando repertório de movimento; o *balletto*, espetáculo definido por um misto de música, canto, mimos, equitação e dança; os balés da corte caracterizados por uma extrema organização e dançados apenas pelos nobres; e parece ser com o balé que a dança atinge seu apogeu, assume uma feição melodramática, tem os espetáculos transferidos para os teatros, e se aperfeiçoa tecnicamente com a fundação da Academia Real de Dança e de Música, propiciando a codificação das cinco posições e posturas dos braços e dos pés, contribuições relevantes para a profissionalização da dança. Parece evidente que o espírito do Renascimento fortalece o surgimento de uma dança sistematizada e elitizada.

Em 1700, quando o balé foi codificado por Pierre Beauchamp, nasce uma arte rigorosa em uma época em que a visão de mundo se pautava no conhecimento racional das coisas e dos homens. É inevitável que a estruturação desta técnica carregue características cartesianas, como ordem, uniformidade, regularidade, controle e parece ainda, ter reduzido o indivíduo apenas a sua dimensão física.



O apogeu do balé também faz emergir a figura do *maître de ballet*, supostamente apresentado nos livros de história da dança ora como professor, como coreógrafo ou ainda ensaiador, em todas estas categorias, o *maître* é aquele que detêm conhecimentos técnicos notáveis, capaz de descrever o movimento com precisão. Era o *maître* que detinha o saber e “generosamente” compartilhava com seus bailarinos/discípulos, a sistematização do código do balé sugere uma organização deste saber a ser compartilhado, onde estratégias de transmissão como imitação e repetição são utilizados. Balanchine diz:

“Eu espero dos meus bailarinos que eles executem exatamente aquilo que eu mostro para eles e eu tiro deles o que eu gostaria que fosse feito. Eu preciso saber fazê-los ver o movimento do mesmo jeito que eu vejo o movimento, como se eles o vissem através dos meus olhos.” (ACHCAR, 1998, p. 76)

O coreógrafo russo Balanchine (1904 - 1983) parece reduzir seus bailarinos apenas a sua dimensão física e supõe a objetificação do corpo, seres inacabados que atingem a sua perfeição por meio de sua maestria. O surgimento dos diversos métodos e técnicas de dança, especificamente aquelas conectadas de forma contundente com a tradição e o método cristalizado, presume rigidez e disciplina como mantenedores deste saber, que parece poder não se atualizar às lógicas temporais. A ênfase dada à pedagogia tradicional parece reduzir a dança a um único fim, a uma breve degustação de formas ordenadas harmoniosamente no espaço.

IV ATO

No que se apresenta, o princípio embrutecedor de Rancière dialoga de forma contundente com a figura do *maître de ballet* e com a rigidez presente em processos formativos em dança que enfatizam a técnica e negam a existência de um indivíduo íntegro presente no processo. O bailarino visto como um ser inacabado, e portanto moldável às mãos do mestre, que toma a desigualdade como ponto de partida.

“É preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas também, como uma dessas dissonâncias



que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido.” (RANCIÈRE, 2015, p. 9)

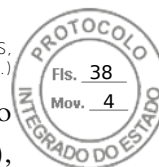
A hipótese deste estudo é que as práticas do ensino da dança se encontram estagnadas diante de uma obsolescência paradigmática, as ruínas do determinismo que transforma o sujeito em objeto e na visão mecanicista, separatista e fragmentada, enfatiza a técnica e desenvolve processos totalmente desvinculados da realidade cotidiana do indivíduo. Para Garaudy, “A perfeição técnica tornou-se um fim em si mesmo... A arte se separa da vida e de sua expressão.” (1980).

“Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou desigualdade.” (RANCIÈRE, 2015)

Estamos diante de uma questão puramente filosófica, se o ato de ensinar em dança é um testemunho de igualdade ou desigualdade, se tende a embrutecer ou emancipar, se ocorrem por meio de experimentos ou experiências. O que se apresenta com grande euforia, é que as palavras de Rancière e conseqüentemente Jacotot, apontam possibilidades múltiplas de reflexão que permeiam inicialmente as questões diante do *maître de ballet* que insiste em se manifestar nas salas de aula de dança em pleno século XXI, totalmente surdo deste tempo e cego à possibilidade de existência de novos caminhos pedagógicos. Refletir e questionar para transcender dos trilhos para as trilhas de uma pedagogia em dança emancipadora.

Inevitavelmente, a Dança enquanto linguagem necessita desenvolver um processo de refinamento do movimento, há de se considerar portanto, não apenas no sentido da estética, mas também da ética, para que o movimento seja também uma possibilidade de manifestação lúcida da realidade.

Jacques Rancière em *Aisthesis: ensenas del régimen estética del arte* traz à tona questões específicas acerca da dança, libertando-a da imposição das narrativas e apresentando-a como arte autônoma. Nesta obra, Rancière cita *Cartas sobre a Dança e sobre os Ballets* de Jean-Georges Noverre que, em



1760, se dedica a escrever sobre a tradição do balé da corte e a define como mera demonstração de uma elegância aristocrática. Para Rancière (2013), as convenções do teatro e as formalidades do balé opõem a ideia de uma arte que todo gesto de um corpo e todo agrupamento de corpos contém uma história e expressam um pensamento.

Isadora Duncan foi a principal responsável pela ruptura com as normas dominantes do balé ao propor a dança expressiva, que liberta o corpo das amarras do balé e evoca o princípio transcendental da dança em um período marcado pelo intenso processo de industrialização e mecanização do trabalho e da vida. Inevitavelmente, os artistas do início do século XX começam a reagir contra a mecanização dos processos produtivos e das relações sociais, reverberando na recuperação da relação consigo mesmo a partir do contato consciente com o seu corpo e de seu corpo com o mundo. Descobrimo novas maneiras de expressar as necessidades e sentimentos de sua época. Pode a dança moderna, inaugurada por Duncan, carregar intrinsecamente as sombras do *maître de ballet*?

Com isso, em que medida, o corpo no século XXI é capaz de por meio do movimento extrapolar a narrativa e as existências de uma dança formatada, quase sempre para corpos brancos e elitizados, a alcançar a supremacia de uma dança capaz de ser sua própria história? Para Rancière (2013), “El movimiento libre, el movimiento igual la reposo, solo libera sus poderes expresivos del cuerpo a significar emociones determinadas.”

EPÍLOGO

O presente estudo aponta para a necessidade de olhar para além das formulações lógicas, racionais e dedutivas que implicam na compreensão de um professor de dança que, durante sua ação pedagógica, seja capaz de encontrar-se consigo mesmo, com o outro e com o todo. Um professor que carregue consigo a empatia como mote para o encontro, que pratique a inteireza e conspire a favor do Ser, sobretudo, estamos falando daquele que deixa morrer as velhas certezas em busca das bem-vindas incertezas.

Implica transcender dos trilhos às trilhas de uma pedagogia em dança, de alunos perdidos para alunos encontrados em si mesmos, de balizas autoritárias para libertárias, dos nós que os prendem para os laços que libertam, de corpos disciplinados para corpos emancipados, das infinitas



explicações para as infinitas possibilidades. Infinitas possibilidades de ser e estar em movimento.

Proposições de Rancière como “tudo está em tudo”, “método do acaso, do aluno, da igualdade, da vontade”, “tradução e contratradução”, “a vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio”, e por fim “para emancipar outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio”, pulsam neste estudo como pistas de uma trilha a ser desvelada.

Recorrer filosoficamente ao pensamento de Jacques Rancière é, para a dança, a “tomada da palavra”, a captura de um poder negado pela supremacia do fazer/executar. Tomar a palavra e colocar-se diante das questões por ora pedagógicas, que naturalmente resvalam à estética e à política.

A obra *Partilha do Sensível* se apresenta como uma possível trilha a se percorrer para refletir a dimensão política presente no corpo em movimento. Assim como a obra *O Espectador Emancipado*, que recupera o conceito de emancipação intelectual em relação a condição do espectador. Transcender dos trilhos da pedagogia em dança, dos métodos solidificados, na surdez e cegueira à contemporaneidade, Rancière em seus escritos sugere trilhas de atualização das formas sensíveis da experiência humana.

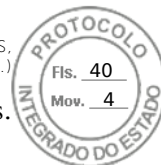
O ritmo acelerado dos tempos cotidianos esmagam fluxos e aumentam as tensões, enquanto isso o fluxo sanguíneo vivifica meu corpo e na cadência harmoniosa de uma respiração plena, me coloco a disposição a descobrir como tais questões filosóficas se manifestam nas ações práticas de uma ação pedagógica em dança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, Dalal. Ballet, arte, técnica, interpretação. Ed. Companhia das letras gráficas, 1980.

COLL, A. N. et al. Educação e transdisciplinaridade II. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

ENTREVISTA com Jacques Rancière. [S. l.], 24 abr. 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/588551-o-efemero-e-o-que-rompe-o-curso-do-tempo-da-dominacao-entrevista-com-jacques-ranciere>>. Acesso em: 12 jun. 2019.



EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos.

Belo Horizonte: Nandyła,

GARAUDY, R. Dançar a Vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.

_____, Jacques. Aisthesis: encenas del régimen estética del arte. 1ª ed. - Buenos Aires: Manantinal, 2013.

_____, Jacques. La Leçon d'Althusser. Paris: Gallimard, 1974.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual / Jacques Rancière; tradução Lílian do Valle. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RELATÓRIO de Segurança Pública de Diadema. Disponível em: <http://observatoriodeseguranca.org/files/Diadema_Relatorio_Seguranca_Publica.pdf>. Acesso em: 12 junho 2019.

WOSIEN, B. Dança: um caminho para a totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

TAXA de homicídios: Veja o número de assassinatos por cidade do Brasil – Diadema, SP. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=diadema/SP-Confira-a-taxa-de-homicidios-no-seu-municipio>>. Acesso em: 02 julho 2019.

PEDAGOGIA DE PROJETOS E INTERDISCIPLINARIDADE: A UNIÃO ENTRE ARTE E CIÊNCIAS

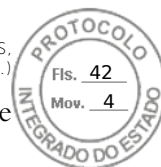
Jucielly Vasconcellos dos Santos²

INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio, para a realização de projetos, são desejáveis diversas parcerias formadas entre os professores responsáveis pelas várias disciplinas. É possível entrelaçar as fronteiras de conhecimento sem perder as especificidades de cada uma delas. Trata-se de momentos de fronteiras de conhecimentos, objetivando uma educação transformadora e responsável, preocupada com a formação e identidade do cidadão (BRASIL, 2000).

A arte, enquanto disciplina, ainda tem grandes percursos a seguir e os arte-educadores lutam cada vez mais para que a disciplina tenha a importância devida nos espaços escolares. Medidas adotadas pelos governos diminuem a carga horária da disciplina e instituem currículos mínimos onde têm-se que trabalhar aspectos práticos da matéria, diminuindo a sua característica política-crítica-social. Tais medidas surgem nos últimos anos fazendo com que a categoria se mobilize para reverter este quadro nas instituições públicas. A cada ano, pesquisas que envol-

2 Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ), Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (ARTEDUCA/UNB), licenciada em Artes (UCAM) e Bacharel em Pintura (EBA/UFRJ). Professora da rede Municipal de Cabo Frio/RJ e do Governo Estadual.



vem a arte e a interdisciplinaridade crescem constantemente nos sites de pesquisa acadêmica.

Ante o exposto, o presente estudo traz uma reflexão sobre a integração entre as disciplinas de Arte e Ciência, utilizando por base a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos, apontando a importância do ensino de arte como qualquer outra disciplina presente no currículo escolar, propondo mudanças metodológicas na prática, visando criar condições de superação ao ensino tradicional.

1. Pedagogia de projetos e Interdisciplinaridade

O “Método de Projetos”, como método didático, foi criado pelo pedagogo norte-americano William Kilpatrick (1871-1965), fundamentado nos estudos do também pedagogo e seu antecessor, John Dewey (1859-1952), surgido da necessidade de uma reforma do currículo americano. Dewey e Kilpatrick inspiraram o movimento da Escola Nova, que faz críticas à escola tradicional, implantando através de experiências uma nova forma de compreender a educação (DINIZ, 2015; SAVIANI, 1986).

Os projetos de trabalho propõem alterações na prática do professor, que passa de transmissor para mediador do conhecimento e oportuniza a formação de alunos participativos, com um novo jeito de aprender, que faz sentido e tenha significado em sua vida. “Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, e sim diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem” (HERNÁNDEZ, 1998, p.83).

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. (...) vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998, p.89).

Os projetos partem da situação de problemas, de um processo de aprendizagem associado ao mundo exterior à escola e oferecem uma alter-



nativa à fragmentação das disciplinas. A prática interdisciplinar é muitas vezes realizada sob a forma de projetos.

Para o pesquisador Fernando Hernández (1998), os projetos de trabalho não devem ser considerados um “método” pois na prática escolar a palavra método se aplica a uma série de regras. Ateremo-nos, nesta pesquisa, à concepção de Pedagogia de Projetos por entendermos a pedagogia como uma ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem³.

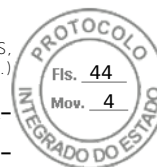
A pedagogia de projetos é uma alternativa para uma prática educativa interdisciplinar. Os estudos sobre interdisciplinaridade ressurgem no final da década de 1960 e início da década de 1970 com o nome de *trabalho por temas*. Os princípios construídos pelo psicólogo e pedagogo Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência contribuíram para a abordagem da proposta de trabalhos por tema em sala de aula (HERNÁNDEZ, 1998).

Nos anos de 1980, as mudanças na educação escolar questionam a relação entre o ensino e a aprendizagem. A influência de Gardner e sua noção de “inteligências múltiplas” destacam o papel das estratégias meta-cognitivas no processo de aprendizagem dos alunos. Os conteúdos devem ser apresentados de diferentes formas: verbal, escrita, gráfica e audiovisual para que os alunos organizem seus pensamentos e seu aprendizado (HERNÁNDEZ, 1998).

O conceito de interdisciplinaridade chega ao Brasil com o estudo da obra de Georges Gusdorf, que irá influenciar o trabalho de Hilton Japiassu e os estudos de Jean Piaget influenciarão Ivani Fazenda no campo educacional. Recentemente surgem novos estudos sobre a interdisciplinaridade na educação, desde o ensino fundamental até o ensino da pós-graduação (GADOTTI, 2009; PAVIANI, 2008).

É importante considerarmos as escolas como um espaço criador, coletivo, em que o aluno participa ativamente das decisões, atuando e refletindo sobre o seu processo de aprendizagem e os professores mediando os conhecimentos e não como mero detentores destes, formando indivíduos críticos e pensantes, cientes da realidade ao seu redor. “O que importa é que cada aluno vá aprendendo a organizar seu processo de aprendizagem em colaboração com o professor e com os outros alunos” (HERNÁNDEZ, 1998, p.31).

3 Conforme definição do dicionário Michaelis online: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=RQ90d>



“Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de investigação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem” (*Id. Ibid.*, p.91).

Para isso, é necessário a repartição das tarefas, estabelecendo a função que cada um deverá ocupar, evitando uma hierarquia, mas um clima democrático de trabalho (JAPIASSU, 1976).

2. Opção pela Interdisciplinaridade: possibilidades e desafios

Antes de entrarmos na discussão sobre interdisciplinaridade e sua escolha na prática pedagógica de um projeto escolar, faz-se necessário desfazer algumas ambiguidades que trazem outros termos semelhantes, tais como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A classificação que será apresentada foi proposta por Eric Jantch, sofrendo algumas alterações por parte do brasileiro Hilton Japiassú (1976), que apresentaremos a seguir:

- A Multidisciplinaridade utiliza uma gama de disciplinas simultâneas sem haver, necessariamente, relações que possam existir entre elas e sem que haja um trabalho de equipe coordenado.
- A Pluridisciplinaridade realiza apenas um agrupamento de disciplinas, de mesmo nível hierárquico. Seria um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, havendo a cooperação mas sem a coordenação.
- A Interdisciplinaridade se caracteriza pelas trocas entre os especialistas e pela integração real das disciplinas em um projeto específico de pesquisa. Seria um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos e a coordenação procede de um nível superior. Richter (2012) nos esclarece que o prefixo “inter” indica a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que uma se sobressaia sobre as outras, mas que estabeleça uma relação de colaboração, desaparecendo as fronteiras entre as áreas do conhecimento.



- A Transdisciplinaridade é um termo proposto por Jean Piaget, sendo considerado por ele mesmo como um sistema utópico. Caracteriza-se por um sistema total, de objetivos múltiplos coordenando todas as disciplinas e interdisciplinas, com uma coordenação a ser feita tendo em vista uma finalidade comum dos sistemas (JAPIASSÚ, 1976).

Dentro dos níveis de interação disciplinar, focaremos nossa discussão na ideia de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 04/2010, fundamentada no parecer CNE/CEB nº 07/2010):

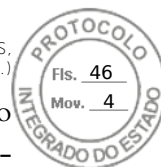
A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (BRASIL, 2013, p.184).

Ainda conforme o DCN Ensino Médio, qualquer que seja a forma de organização curricular adotada pela escola, esta deve, como indica a LDB ter seu foco no estudante e atender o interesse do processo de aprendizagem.

O DCN prevê as formas de oferta e organização do ensino médio:

XI – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2013, p. 189).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que define a aprendizagem essencial ao longo da educação básica, descreve que a organização curricular a ser adotada nas escolas, pode ser realizada por áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, destacando a flexibilidade como princípio obrigatório, destacando a necessidade de: “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globais e que abrangem a



complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Conforme este documento é fundamental o protagonismo dos estudantes, como também a contextualização, a diversificação e formas de articulação entre diferentes campos de saberes específicos, vinculando a educação escolar à prática social (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º).

Para se ter êxito em um projeto interdisciplinar, existe a necessidade de um projeto inicial, detalhado e coerente para que as pessoas sintam o desejo de fazer parte dele. É essencial uma ação conjunta, integrada e interdisciplinar para a melhoria da prática pedagógica (FAZENDA, 2012). Esta postura está descrita como uma:

atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2012, p. 82).

Os professores que possuem uma atitude interdisciplinar trazem em si um gosto em conhecer e pesquisar e está sempre envolvido com o seu trabalho, lutando contra a acomodação (FAZENDA, 2012). Torna-se imprescindível um processo de capacitação docente e de toda a equipe pedagógica no sentido de estudar, analisar, reavaliar as práticas e estruturas de organização do currículo e do que irá ser planejado. É um empenho coletivo, de transformação. Salientamos que a proposição de um projeto interdisciplinar depende da união entre professores, coordenação, equipe gestora e alunos, para contrapor à fragmentação do conhecimento.

A interdisciplinaridade surge para a superação das limitações impostas pelo conhecimento fragmentado, proveniente das especializações, permitindo reconhecer não só o diálogo entre as disciplinas, mas também a conscientização sobre a presença do homem no mundo (TRINDADE, 2008).

Para superar esta fragmentação, o projeto educacional deve ser entendido como um conjunto de propostas e planos de ação com uma finalidade intencional. A intencionalidade guia a ação. Com a intencionalidade, constrói-se uma equipe, um universo de relações sociais onde se desenvolvem a cidadania e a democracia, referências fundamentais da existência dos seres



humanos em uma realidade histórica. A prática do conhecimento só pode se dar como construção dos objetos, pela prática de pesquisa e aprender é pesquisar para construir e constrói-se pesquisando (SEVERINO, 1998).

3. O trabalho interdisciplinar com temas transversais – Estudo de Caso de um projeto envolvendo arte e ciências.

Fazenda (2012) destaca que, para a realização de um projeto interdisciplinar, existe a necessidade da presença de projetos pessoais de vida, encontrados no inconsciente coletivo do grupo. Portanto, o objeto de pesquisa está no recorte entre a união de *arte e ciências*, vivências de um grupo de professores que se propuseram a realizar um projeto interdisciplinar.

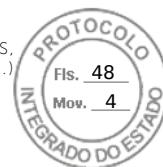
O diálogo entre ciência e arte valoriza a imaginação e a criatividade. Há a interação do ensinar e aprender, do compartilhar saberes e de pensar criticamente sobre os processos artísticos e científicos.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (BRASIL, 2017, p. 31)

Em torno das disciplinas de arte e ciências, foi trabalhado um projeto interdisciplinar que teve o foco na saúde alimentar. Esse é um tema que promove reflexões críticas e está relacionada aos hábitos de vida dos docentes, como prevê a LDB, no Art. 35-A, incluído pela lei nº 13.415, de 2017, no § 7º :

“Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

A proposta pedagógica, utilizou diferentes linguagens artísticas a fim de sensibilizar os alunos para um ensino mais criativo, ampliando a percepção do papel da ciência e da arte.



4. A relação entre Arte e Ciências – a arte dando significado às ciências.

Falaremos a seguir sobre o ensino da arte aliado a outros conhecimentos, acreditando na formação de docentes que reconheçam a arte como fonte de desenvolvimento de percepções sensíveis, primordial para a elaboração de aulas mais criativas, que proporcionam alegria, sentimento e emoção.

Para Coli (2006), a ciência tenta localizar e sistematizar as constantes que regem o mundo por meio de uma espécie de transparência teórica. Entretanto, escapam ao conjunto das leis e das explicações causais as nossas relações afetivas, intuitivas, com esses acontecimentos. A arte não isola, um a um, os elementos da causalidade, ela não *explica*, mas tem o poder de nos ‘fazer sentir’.

Segundo Araújo-Jorge (2004), o ensino de artes aliado às ciências é essencial para uma nova revolução científica e concretiza-se atualmente em diversas atividades de instituições científicas e artísticas no Brasil e no exterior. Para esta pesquisadora, a arte em combinação com a ciência pode ser parte de uma estratégia pedagógica que possibilite o desenvolvimento de novas intuições e compreensões através da incorporação do processo artístico a processos investigativos.

A arte pode ser aliada ao estudo das disciplinas científicas, visto que a criatividade se torna um fator favorável ao trabalho interdisciplinar, ampliando a percepção do papel destas duas grandes áreas de conhecimento. Os processos de criação interligam-se com o nosso ser sensível e articula-se através da sensibilidade (OSTROWER, 2010). Para Freire (2015):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, p.33, 2015).

Além disso, a Arte enquanto linguagem carregada de sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo



de linguagem, seja a discursiva ou a científica (BARBOSA, 2012). A interdisciplinaridade, estudada por diversos pensadores do início do século XX até a contemporaneidade, pode ser um caminho para a busca da re-liquação dos saberes, termo muito utilizado por Morin (2001). Para este autor, o cinema, assim como a literatura e o teatro, faz com que vejamos os indivíduos em sua singularidade e subjetividade, instigando a consciência nas relações afetivas de pessoa a pessoa. O ser humano pertence à natureza e à cultura. A subjetividade “contribui à formação da consciência humanista e ética de pertencer à humanidade, que deve ser completada pela consciência do caráter de matriz que tem a Terra para a vida e, por sua vez, daquele que tem a vida para a humanidade” (MORIN, 2001,p. 20).

A união entre arte e ciência na educação é uma possibilidade para novos rumos e novas estratégias pedagógicas, incorporando o processo artístico ao processo investigativo e assim reciprocamente. A arte precisa ser incluída na educação científica porque os artistas descobrem fatos da natureza diferentemente dos cientistas, usando bases diferentes para tomar decisões enquanto elaboram suas obras, seus experimentos (ARAÚJO-JORGE, 2014).

A sensibilidade provocada pela linguagem artística é um fator importante para despertar a consciência crítica, discutir os problemas atuais e para a construção de conhecimento. Ser cientista não implica ser detentor máximo do conhecimento, em detrimento a outro, ver a objetividade em todos os lados. O cientista também é humano, também pode partir da subjetividade para organizar suas ideias e suas descobertas, pode buscar na arte uma ferramenta aliada a seus propósitos. Porém, ao ensinar arte em conjunto com outras disciplinas, devemos ter alguns cuidados, como nos aponta Pougy (2012):

“(…) lembrando sempre que a arte não serve apenas como ferramenta para projetos de outras disciplinas, mas que ela é em si uma área do saber tão importante quanto as outras áreas curriculares, com conteúdos e procedimentos próprios que podem e devem ser trabalhados, seja sozinhos, seja em conjunto com as outras disciplinas (POUGY,2012, p. 150).

O olhar investigativo, está presente na arte e na ciência, pois ambas investigam, questionam, observam, fazem apontamentos. Há relações



afins entre esses dois tipos de conhecimento e podemos perceber estudando a História da Arte e das Ciências. A história comprova que a arte traz consigo a sensibilidade acerca da realidade, faz com o que os sujeitos olhem e percebam o espaço onde vivem e o reproduzam, a partir de sua ótica, na forma de desenhos, poesias, fotografias, cinema e outras formas de manifestações artísticas, a sua realidade. Artistas e cientistas são pensadores, analisam, observam e investigam. Formulam ideias e concepções, seja na criação de uma obra de arte, de uma teoria científica ou na produção de um filme.

Cientistas e artistas lidam com as descobertas, heranças culturais e transformações do conhecimento ao longo dos anos (ARAÚJO-JORGE, 2014). Deste modo, destaca-se que o conhecimento científico e o artístico não estão em diâmetros opostos, mas são aspectos diferentes e outras vezes semelhantes no processo de construção do conhecimento. Para que estas semelhanças e diferenças possam ser percebidas no ambiente escolar, sem o olhar fragmentador, é preciso o uso da interdisciplinaridade. E para isso, é necessário o conhecimento do professor e sua união com os outros professores, de outras áreas do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de arte e ciências quando correlacionados permite que a fragmentação seja superada e o educando possa compreender as relações entre eles de forma mais abrangente.

A arte pode ser aliada aos conhecimentos científicos e não restam dúvidas quanto à sua relação interdisciplinar em contraponto ao ensino tradicional, pois os alunos aprendem melhor os conteúdos de forma integrada e os trabalhos apresentados dialogam tanto com as disciplinas científicas quanto com a arte.

Portanto, a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos surgem como propostas de ensino possíveis de realização para romper com a fragmentação dos conteúdos, possibilitando a apropriação dos conceitos, unindo a teoria e a prática.

Desse modo, defende-se a implementação da pedagogia de projetos e o uso da interdisciplinaridade como ferramentas metodológicas onde professor e aluno se vejam como agentes de transformação. Espera-se que o cur-



riculo fechado e conteudista seja substituído por propostas que priorizem a integração dos conteúdos, de forma a tornar o professor mediador da aprendizagem, capaz de coordenar e orientar as atividades e os alunos capazes de desenvolver as atividades de forma mais autônoma e colaborativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO-JORGE, Tânia C. Ciência e arte: caminhos para inovação e criatividade. IN: ARAÚJO-JORGE, Tânia C. (org.) **Ciência e Arte: encontros e sintonias** (1ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Senac, 2004.

ARAÚJO-JORGE, Tânia C. **Relações entre ciência, arte e educação: relevância e inovação**. 2014. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/92-comunicacao/artigos/338-relacoes-entre-ciencia-arte-e-educacao-relevancia-e-inovacao> Acesso em 22 jun. 2018.

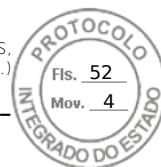
BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte** (7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. em 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415/17**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece a Reforma do Ensino Médio. Brasília, 2017.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 28 abr. 2018

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

DINIZ, Heloisa Damasceno. **Pedagogia por projeto - influência do uso da técnica no aproveitamento acadêmico dos alunos do Ensino Médio do Colégio São Paulo de Belo Horizonte, MG**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20151119104432.pdf Acesso em 14 jun. 2019

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade. Atitude e Método**. Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/141688981/Interdisciplinaridade-Moacir-Gadoti>. Acesso em 24 de mar. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de Trabalho**. (J. H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2ª ed. Caxias do Sul: Educus, 2008.



POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio** (1ª ed.). São Paulo: Edições SM, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. **Multiculturalidade e interdisciplinaridade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 14ª Edição. São Paulo: autores associados, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade**: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. cap. 3 p. 31-44.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências**. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 5 pp. 65-83.



ARTIGOS – CRIMINOLOGIA E EDUCAÇÃO

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

CIÊNCIAS FORENSES EM SALA DE AULA

Cleber Moreira Souza⁴

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências em sala de aula, nem sempre é uma tarefa fácil, muitas vezes os resultados não são os desejáveis, e às vezes até desastrosos. Isso se dá em grande parte devido ao uso sistemático de métodos tradicionais, considerados por muitos estudantes como entediante, maçante e pouco proveitoso, principalmente em tempos nos quais ciência e tecnologia impregnam profundamente nossa cultura e permeiam nosso cotidiano. Neste sentido, destacamos os ensinamentos de Tenório, Leite e Tenório (2014, p. 75) ao afirmarem que:

Despertar no educando o interesse pelo aprendizado de ciências é assaz importante e o uso apenas de métodos tradicionais, como uma aula teórica expositiva, contraria os hodiernos estudos relativos ao ensino de ciências, além de dificultarem a inserção dos avanços da tecnologia.

Conde, Lima e Bay (2013) destacam a preocupação dos profissionais da educação, devido a falta de interesse dos alunos, resultado da maneira

4 Pós graduado em Neuropsicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional. Graduado em Física. Graduando do curso de Ciências Biológica pela Universidade Estadual de Maringá. Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade IBRA.

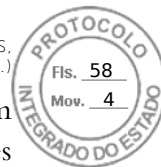


como são transmitidos os conceitos em sala de aula. Neste sentido, tem-se buscado maneiras para minimizar o déficit na aprendizagem, principalmente através das metodologias de ensino alternativas. O ensino através de Metodologias Alternativas é mais uma ação que complementa a prática cotidiana de professores do que um abandono de práticas anteriores (YAMAZAKY e YAMAZAKY, 2006). Os autores afirmam ainda, que o ensino através de brincadeiras, jogos, desafios etc., parecem provocar aprendizagem de forma mais eficiente, no sentido de que os estudantes, além de mostrarem-se dinâmicos quando em meio ao processo, mostram-se também dispostos a continuar a aprendizagem mesmo que em outros contextos, algumas vezes motivados a discutirem sobre assuntos referentes às ciências em lugares como restaurantes, bares, praças, algumas vezes prosseguindo os estudos em cursos mais avançados.

Acorda-se aqui com Pimentel (2006), ao afirmar que a ciência não é um processo mágico e inacessível, pessoas com o mínimo de formação básica podem compreender muitos fenômenos cotidianos. Mas segundo o autor, para que isso ocorra, se faz necessário instigar a curiosidade e o senso de observação. Assim, a principal proposta pedagógica aqui apresentada é a utilização de séries televisivas como veículo de comunicação no ensino alternativo de ciências.

Neste diapasão, Silva (2009) afirma que atualmente, os jovens são cada vez mais adeptos dos novos media, que assumem o monopólio educacional, substituindo em diversas ocasiões a escola e a família, devido a diversificação de fontes de informação e de opinião, o que aumenta extraordinariamente a variedade e a quantidade dos conteúdos, implicando em mudanças na forma de produção e consumo, ideias e representações sociais, propagadas pela mídia, interferindo na maneira como os adolescentes se relacionam, bem como sua compreensão sobre os fenômenos sociais (PORTES e GONÇALVES, 2008), dessa forma pode-se afirmar que atualmente, os conhecimentos, as experiências culturais e sociais, assim como os próprios valores provêm de fontes exteriores às instituições escolares.

Neste contexto, o aumento significativo de séries que abordam temas referentes às ciências forenses como: CSI, sigla para Crime Science Investigation (Investigação Criminal), Cold Case (Arquivo Morto), Without a Trace (Desaparecidos), The Closer (Divisão Criminal), Criminal



Minds entre outras, auxiliam na construção de situações que possibilitam o desenvolvimento da cognição devido ao grande interesse que estas séries despertam principalmente no público adolescente.

Nos últimos anos esse interesse pelas ciências forenses e áreas a fins tem crescido gradativamente. O desejo do público em saber como se desenvolve uma investigação criminalística para se determinar os motivos e autores dos crimes, tem sido cada vez mais aguçado pelas várias séries televisivas que retratam o cotidiano das equipes de pesquisadores forenses. Houck (2006), afirma que as ciências forenses sempre foi a espinha dorsal de contos de mistérios, desde as aventuras de Dupin, de Edgar Allan Poe, até as histórias de Sherlock Holmes, de Sir Arthur Conan Doyle da série televisiva Quincy, de Jack Klugman, até os atuais programas de investigação criminal de grande sucesso.

Souza (2007) destaca que as Ciências Forenses abrangem diferentes ramos de pesquisas ligados às ciências físicas e naturais, tais como antropologia, engenharia, física, química, biologia, dentre outras, cujos princípios se aplicam à Justiça, em qualquer de seus aspectos. Tornando-se um forte aliado no ensino de ciências, uma vez que a transdisciplinaridade em sala de aula é um tema importante e que deve ser sempre explorado pelo professor.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. Breve histórico sobre ciências forenses

A palavra forense vem do latim *forensis*, com significado de público; ao fórum ou à discussão pública; argumentação; retórica; pertencendo ao debate ou à discussão. Atualmente, a palavra é comumente usada nas cortes judiciais. Assim sendo, Ciência Forense é a ciência utilizada em uma corte ou no sistema judiciário. Toda a ciência usada para as finalidades da lei, portanto, é uma ciência forense (SOUZA, 2007).

Segundo Saferstein (2001), a ciência forense em sua definição mais ampla á a aplicação da ciência à lei. Como a sociedade tornou-se dependente das leis para regular as atividades de seus membros e considerando-se a vasta disposição das leis civis e criminais que regulam a sociedade, as ciências forenses aplicam o conhecimento e a tecnologia da ciência no



cumprimento das leis sociais. Sendo sua meta principal prover apoio científico para as investigações de danos, mortes e crimes inexplicados, ela contribui na elucidação de como ocorreu determinado crime, ajudando a identificar os seus intervenientes através do estudo da prova material recolhida no âmbito da investigação criminal.

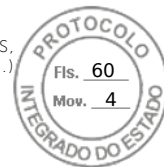
A ciência forense em si teve sua Origem na China antiga. Documentos do Século XVII atestam que mil anos antes, Ti Yen Chieh já utilizava a lógica e a prova forense na resolução de crimes ocorridos no Século VII, baseando-se em estudos da cena dos crimes, exame das pistas e conversas com testemunhas e suspeitos (SOUZA, 2007).

Atualmente, com os avanços tecnológicos ocorridos neste campo de pesquisa, como a identificação do DNA - considerada uma revolução nos meios científicos - várias técnicas que antes existiam somente na ficção, passaram a fazer parte das ciências forenses. Conforme afirmam Gerber e Saferstein (1997, p. 191), “Arthur Conan Doyle, através de Sherlock Holmes, descreveu técnicas forenses, especialmente de identificação do sangue, que só foram descobertas muito mais tarde”. Graças a esses avanços, os cientistas forenses (Investigadores de CSI) conseguem analisar os mais variados tipos de vestígios encontrados na cena do crime.

Em criminalística, entende-se por vestígio, qualquer marca, fato, sinal ou material, que seja detectado em local onde haja sido praticado um fato delituoso. Enquanto que indício é o vestígio que, após devidamente analisado e interpretado, tem estabelecido sua inequívoca relação com o fato delituoso e pessoas com este relacionadas, permitindo assim a formulação de conclusões acerca do caso investigado, repercutindo diretamente no êxito dos investigadores forenses e da Justiça (SOUZA, 2007).

Qualquer aficionado de uma dessas séries, por exemplo, já ouviu falar de luminol, uma substância composta de nitrogênio, hidrogênio, oxigênio e carbono, que aplicada a uma superfície qualquer e exposta à luz ultravioleta, revela a presença de sangue no local, ainda que este tenha sido bem lavado. Isso ocorre porque as moléculas de luminol fazem brilhar as partículas de ferro existentes na hemoglobina, uma proteína do sangue.

Abordaremos aqui, no entanto, a área de maior destaque na física forense, que trata da análise e interpretação de acidentes de trânsito, cujos princípios da Mecânica utilizados na investigação são os mesmos presentes na grade curricular do curso de Física do ensino médio.



1.2. Discussão referente à potencialidade do uso de séries televisivas no ensino de ciências

Dentre as ciências forenses, a física forense alcançou papel de destaque como segmento da física que tem por principal objetivo observar e analisar os fenômenos físicos naturais, cuja interpretação é de interesse do poder judiciário. A utilização dos conceitos físicos relacionados à área forense data do Século III a.C., quando Arquimedes solucionou o famoso caso da coroa do rei Heron II de Siracusa, sendo seu trabalho um exemplo adiantado de como a ciência física pode ser usada na resolução de um crime. “Eureka!”, esse foi o legendário grito de Arquimedes, ao descobrir um método (Princípio de Arquimedes) de determinar se a coroa real era composta totalmente de ouro ou se continha prata, como desconfiava o rei, provando assim a adulteração desta por parte do ourives.

Dentre as áreas de atuação da Física nos processos forenses, destaca-se a análise e interpretação de acidentes de trânsito. Eventos cada vez mais frequentes nos centros urbanos, e que envolve vários fenômenos físicos podendo ser analisados, como parte da dinâmica de corpos rígidos.

A investigação de acidentes de trânsito, e a sucessão de eventos que envolvem estas fatalidades são apresentados de formas minuciosas ao telespectador, que acompanha passo a passo o desenrolar das investigações geralmente realizadas por uma equipe de peritos. Exemplificando, destaca-se aqui o episódio 218 (Chasing The Bus), da Segunda temporada do seriado norte-americano CSI, sigla para Crime Scene Investigation. No referido episódio, um ônibus com 23 passageiros indo de Los Angeles para Las Vegas bate a menos de 65 quilômetros de seu destino, matando nove pessoas. Durante a investigação, o motorista afirma que momentos antes do acidente, o volante começou a vibrar como uma britadeira, fazendo com que fosse praticamente impossível controlar a velocidade do veículo. Quando o ônibus finalmente parou, ele estava do outro lado da pista, em cima de um carro esportivo que o estava seguindo.

Na análise preliminar o perito chefe Gil Grissom, afirma que o motivo de o ônibus ter virado para a direita deveu-se ao fato de o pneu direito ter arrebentado e o da esquerda permanecer intacto. 3ª Lei de Newton diz ele: “Para toda ação há uma igual no sentido oposto.” Do pneu para o aro, do aro para o eixo, do eixo para a suspensão, da suspensão para o chassi.



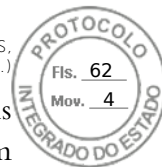
Então se o braço da suspensão que liga o eixo ao chassi partiu enquanto o motorista dirigia, este, ao virar o ônibus pôs muita pressão no pneu dianteiro direito, causando sua explosão. Com isto o ônibus vira para direita e sai da estrada. Então voltamos ao Newton reforça Grissom. A teoria está correta se o braço da suspensão foi a primeira ação.

Após toda sequência de investigação a equipe de investigadores descobre vestígios de clorofórmio dentro do pneu. O clorofórmio destrói a elasticidade da borracha, assim, mais cedo ou mais tarde a pressão dentro do pneu o fará arrebentar. O pneu direito da frente foi sabotado afirma Grissom, a 3ª lei de Newton, ligeiramente modificada. O pneu começou a se desfazer, primeira ação, o que provocou a derrapagem, e quando arrebentou deixou uma marca no asfalto, que foi coberta pelas marcas de derrapagem do pneu traseiro. O motorista tentou segurar o ônibus, mas sem o pneu, toda força ficou sobre o sistema da suspensão. Os parafusos saltam, o braço da suspensão quebra e o ônibus bate no carro que o estava seguindo.

Com a utilização de flashback o telespectador pode visualizar passo a passo a análise apresentada pela equipe de investigação, como se esta estivesse ocorrendo em tempo real. Essa forma de abordagem desperta bastante o interesse dos alunos do ensino médio, por tratar-se de um tema recorrente no cotidiano dos mesmos. Desse modo, baseando-se em Paulo Freire para qual ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, esses eventos possibilitam ao professor a utilização dos mesmos como método alternativo de ensino em sala de aula.

Os princípios da Mecânica utilizados numa investigação são os mesmos presentes na grade curricular do curso de Física do ensino médio: atrito, aceleração constante, Leis de Newton, Conservação do Momento Linear, Movimento Circular e Movimento de Projéteis.

Atualmente, em boa parte graças ao grande aumento do número de séries televisivas, as técnicas de investigação utilizadas, são interessantes e podem, facilmente, ser entendidas pelos estudantes secundaristas. Além da utilização das leis de Newton e da lei de variação da energia cinética, em acidentes de trânsito, destaca-se o princípio da conservação da quantidade de movimento (PCQM), que pode ser aplicado para determinar as velocidades pré-impacto dos veículos se a massa e as velocidades após o impacto são conhecidas. As velocidades pós-impacto são usualmente determinadas a partir das marcas de derrapagem. Essas marcas são de funda-



mental importância para a reconstituição do acidente. Por serem duráveis elas dão conta dos estados intermediários ocorridos nesse processo. Em uma parada de emergência, a principal tendência do motorista é aplicar os freios fortemente. Para sistemas de freios não ABS⁵, esta ação faz com que as rodas sejam trancadas e impedidas de girar. Como resultado, o carro derrapa e desacelera. A força de desaceleração é, na verdade, o atrito de escorregamento. Nesse caso, é um empurrão para trás, do solo sobre os pneus. Durante este processo, o carro desenha na pista as marcas dos pneus com um processo que utiliza muita energia. O conhecimento desse processo permite designar tempos em cada ponto da trajetória.

Ainda durante o processo de frenagem, como resultado da aplicação da força de desaceleração ao nível do solo por debaixo do centro de massa, a frente do carro tende a baixar, levantando a traseira, o que afeta a distribuição de peso entre os eixos. Portanto, o carro permanece deste modo até atingir o repouso, quando endireita-se de seu cabeceio, executando uma rotação em torno de seu centro de massa. De posse dessas informações, o professor pode demonstrar a partir de um evento cada vez mais presente no dia-a-dia dos estudantes, que ao frear o carro se desacelera de maneira constante, logo a força aplicada sobre ele no ato de uma freada também é constante. Demonstrando assim que esses resultados obedecem a segunda Lei de Newton, a qual estabelece que a aceleração que um corpo sofre é proporcional à força que atua sobre ele.

O Tema acidentes de trânsito tem sido abordado em diversos episódios desse seriado. Pode-se destacar aqui entre outros, o episódio 309 (Blood Lust), da terceira temporada, no qual um motorista de táxi indiano percebe que seu carro atropelou “algo” no cruzamento de um bairro. Ao sair do veículo para ver o aconteceu, encontra um adolescente preso ao pneu traseiro, aparentemente morto pelo impacto. E o episódio 614 (Killer), da Sexta temporada, onde os CSI precisam investigar quando uma garota festeira é machucada e morta em um acidente de carro.

Apesar de darmos destaque a análise e interpretação de acidentes de trânsito, outras áreas da física também podem ser abordadas. Exemplificando, o professor pode utilizar-se do mesmo seriado CSI, para explorar

5 O freio ABS (*Anti-lock Braking System*) é um sistema de frenagem (travagem) que evita que a roda bloqueie (quando o pedal de freio é pisado fortemente) e entre em derrapagem, deixando o automóvel sem aderência à pista

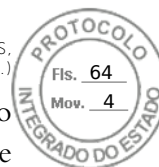


juntamente com os alunos os conceitos fundamentais de Termodinâmica, utilizando o episódio 405 (Feeling The Heat), da quarta temporada. Neste episódio, a equipe do CSI fica em alerta quando o quente deserto de Las Vegas causa muitas mortes relacionadas ao calor. Enquanto a temperatura sobe, a equipe investiga três casos: a morte de uma criança que foi deixada dentro de um carro com as janelas fechadas; uma jovem mulher encontrada afogada enquanto tentava se refrescar no lago Mojave; e a morte de um viciado em TV que aparentemente sofreu um ataque cardíaco. A equipe terá que determinar se as causas das mortes estão realmente relacionadas ao calor ou se as vítimas foram assassinadas.

Pode-se trabalhar também os conceitos físicos relacionados à eletricidade a partir do episódio 203 (Overload), da segunda temporada, no qual Gil Grissom investiga um possível suicídio numa construção. Contra a vontade do xerife local, Grissom insiste em tentar descobrir a verdade — ele acredita que o suicídio na verdade foi um homicídio, e usa as teorias de eletrocussão para encontrar seu assassino. Grissom parte do princípio que o fluxo de eletricidade no corpo gera calor, sendo as queimaduras a evidência física disso. Entretanto, se o corpo não oferecer resistência à eletricidade, este não irá apresentar evidência de eletrocussão. Assim, sem calor sem queimaduras. Grissom conclui que o corpo não ofereceu resistência devido ao excesso de ferro encontrado no sangue. O ferro conduziu a eletricidade, e o corpo atuou como um fio. A corrente elétrica entrou pela mão e saiu pelo prego encontrado na sola da bota da vítima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje, muito mais que uma necessidade, é um desafio diário na vida dos educadores. Por tal motivo, faz-se necessário à elaboração de estratégias para que os alunos possam entender e aplicar os conceitos científicos básicos nas situações diárias. Para Valadares (2005), o conhecimento deve ser transportado para o dia-a-dia das pessoas, pois os estudantes não estão mais interessados em ciência ensinada somente no quadro-negro. O autor afirma que, no entanto, os professores ainda não sabem lidar com essa demanda, acrescentando que muitos jovens terminam o secundário sem saber nada sobre a física prática.



Neste contexto, cabe ao professor refletir sobre o real significado do ensino de ciências na atualidade e sobre os métodos empregados por ele em sala de aula. A utilização de recursos didáticos alternativos no ensino de ciências serve para que o aluno descubra seu próprio mundo, e entenda que a Ciência é parte desse mundo e não um conteúdo separado da sua realidade. Entretanto, os alunos não são ensinados a realizar estas conexões críticas entre os conhecimentos sistematizados em sala de aula com os assuntos de suas vidas, como afirma Cobern, et alii (1995, p. 28), “Eles parecem separar o conhecimento e as habilidades adquiridas na escola do seu mundo fora da sala de aula”.

Em sua grande maioria, as instituições de ensino não têm condições de proporcionar aos estudantes todas as informações científicas de que estes necessitam para compreender o seu mundo e realizar tais conexões. Entretanto, Lorenzetti e Delizoicov (2001), afirmam que se por um lado à escola não pode proporcionar todas estas informações, é dever desta, ao longo da escolarização, propiciar iniciativas para que os alunos saibam como e onde buscar os conhecimentos que necessitam para a sua vida diária. Os autores afirmam que as atividades pedagógicas desenvolvidas que se apoiam em espaços não formais como museus, a Internet, programas de televisão, entre outros, poderão propiciar uma aprendizagem significativa contribuindo para um ganho cognitivo, promovendo uma ampliação do conhecimento dos educandos.

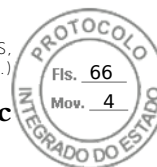
É importante ressaltar que a ideia do uso de séries televisivas no ensino de ciências não pretende ser a solução para os inúmeros problemas que perpassam o ensino e a aprendizagem de ciências na atualidade. Destaca-se aqui o interesse que estas séries despertam nos jovens. Interesse este que pode, e deve ser utilizado pelo professor como método de abordagem contextualizada com a vivência diária de seu alunado. Seja através de demonstrações de como a física pode ser aplicada para resolver problemas práticos da vida real, obtenção de problemas cuja resolução permitem a utilização de diferentes métodos, e até mesmo questionamentos científicos sobre problemas da vida real que necessitam ser complementados. Exemplificando pode-se citar a importância da segurança nas estradas, evidenciando as vantagens do uso do cinto de segurança e da obediência às leis do trânsito. Pois conforme afirma Caruso (2003), a alfabetização científica não deve se restringir a melhorar pontualmente



o cotidiano das pessoas; ela deve mudar as próprias pessoas. O autor afirma ainda que a melhor justificativa para se ensinar Ciências encontra-se nos valores que esse ensinamento implicitamente passa para quem aprende, tais como: curiosidade, humildade, honestidade, verdade, razão e ética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARUSO, Francisco. Desafios da alfabetização Científica. **Revista Ciência e sociedade**, 2003. CBPF – CS – 010/03.
- COBERN, Willian W. et alii (1995). Valuing Scientific Literacy. In: **The science teacher**, v. 62, n. 9, p. 28-31, Arlington: United States, dec.1995
- CONDE, Thassiane Telles; LIMA, Márcia Mendes de; BAY, Márcia. Utilização de metodologias alternativas na formação dos Professores de biologia no IFRO – Campus Ariquemes. **Revista Labirinto** – Ano XIII, nº 18 – junho de 2013.
- GERBER, Samuel M. & SAFERSTEIN, Richard. **More chemistry and crime: from marsh arsenic test to DNA profile**. American Chemical Society. Washington, DC. 1997
- HOUCH, Max. M. A Realidade do C.S.I. **Scientific American Brasil**. Edição nº. 51 Ago. 2006.
- LORENZETTI, Leonir & DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**. Volume 03/Número 01 – Jun. 2001
- PIMENTEL, J. R. Show de física desperta interesse pela ciência. Rio Claro: **Jornal da Unesp**, maio de 2006.
- PORTES, Claudia Regina Pacheco; GONÇALVES, Nádia Gaiato. Adolescência inventada: a mídia como representação. **Dia-a-dia educação**. São Mateus do Sul. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2029-8.pdf> Acesso em: 01/10/2020.



SAFERSTEIN, Richard. **Criminalistics: an introduction to forensic science**. 7ª edição, Upper Saddle River, New Jersey. 2001

SILVA, Sonia Belchior. **A relação dos jovens com os media**. 170 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2009

SOUZA, Cleber Moreira. **O uso das radiações em ciências forenses**. 2007. 100 f. Monografia (Licenciatura em Física). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

TENÓRIO, Thais; LEITE, Rodrigo de Melo; TENÓRIO, André. Séries televisivas de investigação criminal e o ensino de ciências: Uma proposta educacional. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 13, Nº 1, 73-96 (2014).

VALADARES, Eduardo. Show de Ciências. **UFMG On-line**, 18 de maio de 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/001605.shtml> Acesso em: 01/10/2020.

YAMAZAKI, Sergio Choiti. & YAMAZAKY, Regiane. Magalhães de Oliveira. **Educação e Diversidade na Sociedade Contemporânea**. Ed. COELHO. julho, 2006.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PRISIONAL NO COMBATE À OCIOSIDADE NOS PRESÍDIOS

Nádia Regina da Silva Pinto⁶

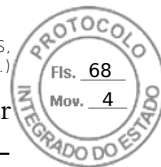
INTRODUÇÃO

A criminalidade assusta a sociedade, que vive inúmeras situações de violência e pavor. A destruição da organização familiar que perde o afeto e a fraternidade, o déficit escolar, assim como sua evasão, e o descrédito no sistema de justiça criminal brasileira diante da constante impunidade exigem maior compromisso das políticas governamentais, a fim de priorizar medidas preventivas recomendáveis para reduzirem as práticas criminosas consubstanciadas.

De outro ângulo, a punição e a reabilitação são os grandes desafios do sistema prisional brasileiro, destacando-se que as pessoas privadas de liberdade não são privadas de direitos universais como a saúde e a educação (BESSIL; MERLO, 2017).

As circunstâncias relacionadas ao confinamento do ambiente prisional contrapõem o desenvolvimento humano à perda do direito à liberdade e às limitações de oportunidades, considerando a complexidade do envolvimento de fatores econômicos, sociais, políticos, geográficos, demográficos, culturais, históricos, dentre outros (AÑAÑOS-BEDRIÑANA; GARCÍA-VITA, 2017).

6 Mestranda em Direito e Políticas Públicas da UNIRIO. Doutora em Saúde Coletiva pela UERJ (2015). Mestre em Enfermagem pela UERJ (2011). Especialista em regulação de saúde suplementar da ANS desde 2006.



Além do abandono por parte do Estado, que tem obrigação de zelar pela integridade física e moral dos presos, percebe-se a ausência de políticas públicas específicas para a população encarcerada que deixa de se recuperar por falta de incentivo educacional.

O abandono da família e a falta de crédito ou oportunidades para reinserção no mercado de trabalho formal, pelo histórico de ex-presidiários, indicam sinais de alerta para maior dinamismo em favor de macropolíticas intervencionistas nesse sentido. De outro lado, as desigualdades sociais e econômicas enfrentadas na realidade brasileira agravam a marginalização da população carcerária esquecida em ocasiões que requerem maior atenção e cuidado a um público especialmente propício à reincidência criminosa.

A discussão do sistema punitivo brasileiro transcende a separação entre infratores e cidadãos não infratores, mas se robustece ao se refletir sobre o caráter pedagógico de uma pena, seja em regime fechado, seja em regime semiaberto, ou mesmo o aberto quando há sobreposição de uma pena alternativa que não a reclusão sob um regime totalmente fechado.

Assim, presume-se que a ociosidade é o maior problema subjacente à população carcerária que, sem produzir ou sem se qualificar, percebe suas angústias transformarem-se em revoltas pela falta de programas de inclusão social dentro e fora dos presídios. A falta de perspectiva dos detentos sem programas de educação ou trabalho aumenta o tédio oriundo do encarceramento, e a correição de suas condutas delituosas pela pena perde seu propósito pedagógico. Portanto, de acordo com os entendimentos de Finnis (2006), a sanção punitiva deveria ser adaptada com base num sistema de referência de propósitos definidores, a fim de restituir a personalidade razoável dos detentos, regenerando-os em benefício não apenas da comunidade, mas da vida dos próprios detentos.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, a partir de meta-análises de fontes documentais primárias e secundárias. A busca na literatura científica foi realizada a partir de bases de dados eletrônicas da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Virtual Health Library* (VHL), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS),



dentre outras fontes de pesquisa eletrônicas não indexadas e não eletrônicas, tendo sido selecionados estudos publicados nas cinco últimas décadas, utilizando-se como palavras-chaves os seguintes descritores e suas combinações: educação prisional; ressocialização e sistema prisional.

2 OS EFEITOS DA VIDA OCIOSA DOS PRESOS E DA SEGREGAÇÃO PRISIONAL

De acordo com Carvalho (1973), existem grandes perigos para o sentenciado da segregação prisional diretamente para o convívio social, submetido a uma desambientação que necessita de amparo para que não se cometa nova delinquência contra a sociedade. O sentenciado em liberdade é sempre colocado em perigo pelos antigos companheiros de má-vivência ou mesmo do crime ou contravenção; a falta de emprego imediato, com a subsequente falta de recursos financeiros; as novas recaídas depois de uma vida enclausurada; o ambiente no qual se encontra, se provém do interior, ou se muito tempo decorreu; o mesmo ambiente de onde proveio, e se de certa forma esse mesmo ambiente estimula novas reações, a exemplo dos casos de “honra”, antigos ódios em família, etc.; o álcool e várias outras perniciosidades, além da própria personalidade do egresso.

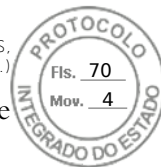
A proteção dos direitos da pessoa, em especial daquelas que se encontram impossibilitadas de exercê-los plenamente, é responsabilidade do Estado. Os prisioneiros enfrentam maiores dificuldades de acesso à educação, ao trabalho e à saúde (VALIM; DAIBEM; HOSSNE, 2018).

Segundo Madeira da Costa (2005), o sistema penal não identifica as áreas de negatividade social, as necessidades individuais e comunitárias que justificam uma intervenção institucional transdisciplinar.

Os mesmos crimes que ocorrem no mundo exterior não raro ocorrem em Casa de Detenção, tais como: atentados violentos ao pudor, tráfico de entorpecentes, lesões corporais e homicídios, e se verificam entre os próprios detentos ou, em algumas ocasiões, são cometidos contra o próprio pessoal da administração (SOUZA, 1977).

A regeneração dos detentos depende de investimentos públicos, dos esforços dos próprios detentos e de uma boa gestão penitenciária a fim de buscar essa prática integrativa do detento a um ofício.

Do contrário, o sistema prisional brasileiro, ao invés de ressocializar, oficializa a exclusão dos detentos perante as diversas situações precárias



envolvidas antes do encarceramento, considerando a história progressiva de fracasso escolar vivenciada por eles (BESSIL; MERLO, 2017).

O perfil prisional é caracterizado pela baixa escolaridade relacionada diretamente à exclusão social, reunindo desde analfabetos a ensinos fundamentais e médios inconclusos. Nesse contexto, a escassa oferta de serviço educacional nos presídios brasileiros, agravada pelo sistema legal disciplinar, não incentiva a adesão aos processos educacionais quando existentes (NOVO, 2017).

O enquadramento das práticas criminais com os fenômenos de exclusão social, pobreza, discriminação ou racismo não prescinde da necessária análise da trajetória de vida dos detentos responsabilizados por seus atos criminosos, e de que forma se posicionam e se autoavaliam diante deles (FROIS; OSUNA; LIMA, 2019).

Desta forma, se antes do encarceramento, o baixo nível de escolaridade de muitos detentos pode ter contribuído para a prática criminosa, projetos e programas de educação nos sistemas prisionais brasileiros são essenciais no processo de encarceramento, para recuperação e fomento à autovalorização pessoal (NOVO, 2017).

Acrescenta-se ainda que, para alcançar a efetividade das políticas públicas educacionais nos presídios, é preciso conhecer as necessidades da população carcerária, respeitando as especificidades de gênero que podem apresentar diferentes fatores relacionados ao desenvolvimento de depressão (SANTOS; BARROS; ANDREOLI, 2019).

Por sua vez, a busca das identidades está compreendida na visão holística dos detentos, percebidas pelo sentimento de empatia ou repulsa em relação a seus interlocutores que convivem mais próximo no sistema prisional: guardas prisionais, diretores e demais funcionários (FROIS; OSUNA; LIMA, 2019).

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL COMO POLÍTICA PEDAGÓGICA POSITIVA DE SEGURANÇA PÚBLICA SISTÊMICA

A política inclusiva de educação e trabalho dos presidiários, a partir da busca de melhorias para a vida prisional dos detentos, exige a valorização de técnicas, conhecimentos ou habilidades destes. O desenvolvimento de



parcerias públicas e privadas é capaz de articular programas educacionais voltados para ressocialização dos ex-detentos, permitindo a reintegração no mundo do trabalho após a liberdade.

A redução da reincidência criminosa torna-se possível, quando existem programas de recuperação, reeducação e qualificação profissionalizante dos detentos, sendo capaz de revelar experiências positivas para toda a sociedade.

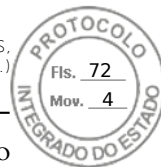
As ações afirmativas destinadas à população carcerária podem conter metas como condição ao repasse de verbas para financiamento e desenvolvimento público dos projetos sociais, tanto no alcance de determinado nível escolar de cada detento, como na conclusão de um curso profissionalizante de curta ou média duração – corte costura; maquiagem; manicure; cabeleireiro; panificação; reciclagem; artesanato; marcenaria; jardinagem, dentre outros.

Os cursos profissionalizantes de longa duração poderiam ter convênios entre o Estado e as sociedades empresárias de grande porte, a fim de profissionalizar a população carcerária, através da negociação de contrapartidas razoáveis para a administração pública estatal, contemplando ainda programas de treinamento e admissão de ex-detentos, após a liberdade definitiva, nas sociedades empresárias conveniadas.

A ociosidade ocorre na maioria dos estabelecimentos penais brasileiros, o que pode gerar rebeliões e organizações criminosas, cujos objetivos são o controle das prisões e a prática de novos crimes violentos, os quais mitigam os investimentos estrangeiros, o surgimento de mais empregos e o aumento do saldo da balança comercial (ROSA; MACEROU, 2002).

É imperioso destacar que a educação e o trabalho permitem o resgate de infratores na recorrência de práticas criminosas, não obstante acredita-se que há falta de preparo das unidades prisionais e falta de investimento de macropolíticas governamentais para tais finalidades.

Nesse aspecto em que a pena assume também caráter pedagógico, Rosa e Macerou (2002) referem a ideia de que a prisão deve significar o trabalho e a reeducação do cidadão infrator, considerando que a prisão em regime fechado do infrator não resolve o problema da violência, ao passo que a adoção de outras medidas é fundamental para afastar os jovens das drogas e proteger os menores das ruas e da influência das organizações criminosas. Contudo, para Finnis (2006), os cumpridores da lei precisam



ser estimulados para que mantenham essa conduta e se sintam seguros sobre as práticas ilícitas de criminosos, quando as sanções funcionam como requisitos justificados para evitar injustiças, com o fito de manter a ordem racional, equânime e proporcional.

A punição após a prática de um delito pode ao mesmo tempo assumir um caráter regenerador ou intensificador da prática criminosa, capaz de extrapolar delitos com menor grau de potencial criminoso através das organizações criminosas que cooptam detentos no interior das cadeias, intervenientes na reincidência de crimes maiores e mais violentos contra a sociedade civil.

A exposição da sociedade civil a tais práticas criminosas precisa ser combatida com medidas eficazes de segurança, especialmente no combate ao crime organizado, com maior compromisso do Poder Público junto a essa sociedade. Para tal, são necessários esforços coletivos para lidar com a criminalidade de maneira resolutiva e preventiva por parte do Estado.

A possibilidade de ganhar experiência advinda da vida prisional desafia a racionalidade humana de forma positiva, quando reflete a coerência entre as dificuldades da vida prisional e o pensamento para buscar a força da superação destas dificuldades.

Para tal capacidade a solução, aparentemente, é a perspectiva proveniente em grande parte do trabalho intenso, cultural, político e ideológico, individual e coletivo que refaz, reforça e revigora a vida prisional (MAGRO, 1975).

Sendo assim, nos trabalhos pedagógicos torna-se importante levar em consideração as histórias de vida, os interesses e os saberes trazidos pelos detentos, além da reflexão sobre a questão dos conteúdos específicos a serem trabalhados na educação de jovens e adultos (ONOFRE, 2016).

As práticas de trabalho, de cultos religiosos, de oficinas, de discussão de documentários e de rodas de leitura assumem importante avanço e significado, quando baseadas em projetos educativos multiprofissionais coletivos com a colaboração de professores, psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, advogados, gestores e agentes penitenciários (ONOFRE, 2016).

Essas práticas de aprendizagem no sistema prisional são essenciais durante todo o afastamento do convívio social, porque permitem o compartilhamento de outras vivências entre os detentos, capazes de estabelecer diálogos e ressignificado dos papéis sociais (ONOFRE, 2016).



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

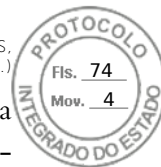
A educação dentro dos presídios está revestida de relevância pública para os próprios detentos e para toda a segurança da sociedade. A ocupação da mente de um presidiário com educação e trabalho profissionalizante vivifica a expectativa de reintegração digna na sociedade e valoriza o reconhecimento da utilidade de seu trabalho em prol de um bem maior coletivo.

O combate à ociosidade a partir da educação inclusiva como um direito social dentro dos presídios assume importância política estratégica na destituição do crime organizado e redução das práticas criminosas.

A partir de dados coletados junto ao Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), em dezembro de 2010, o Brasil mantinha cerca de 500 mil detentos em seus cárceres, desde os já condenados em definitivo, aos provisórios, provisórios-condenados e pessoas internadas nos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico. Do total, 58 mil indivíduos estavam presos em delegacias de polícia, e os demais se encontravam em estabelecimentos penais mantidos pelos Estados e pela União. Desse universo populacional prisional concluiu-se uma pesquisa acerca da educação prisional, na qual se evidenciou que o Brasil não tem uma política perene de educação nas prisões (NUNES, 2012).

O diagnóstico criminológico precede o prognóstico, em que este último corresponde à previsão possível acerca da conduta futura do delinquente, o qual pretende revelar o problema da adaptação e da ressocialização dos delinquentes. Os prognósticos são todos falíveis, e cabem bases mais seguras para os julgamentos das possibilidades de uma vida futura mais adaptada às normas habituais, sem desconsiderar o período de liberdade condicional, cujo prognóstico está mais próximo da realidade da soltura do criminoso (CARVALHO, 1973).

Por conseguinte, o exame criminográfico contempla a pedagogia quando verificará somente a necessidade de educação daquele que se comportou de maneira antissocial; a penologia, se eventualmente o criminoso receber um real tratamento penal ou medidas de segurança. quando em muitos casos não será ele um criminoso real, mas um ser temível pelo desvio patológico de personalidade que requererá um afastamento do convívio humano para salvaguardar a própria sociedade (CARVALHO, 1973).



Existe relação entre a reincidência de crimes de egressos prisionais a condições sub-humanas e degradantes em 80% dos casos, além do problema da superlotação do sistema prisional, carente de vagas para novos detentos que praticam atos infracionais (SOUZA, 2013).

Nesse aspecto, destaca-se a distinção entre o mal natural e o mal moral, pois enquanto o primeiro pode abordar terremotos, enchentes de proporções catastróficas ou até epidemias, o mal moral surge de possíveis motivações negativas existentes no coração mesmo dos seres humanos (SANFORD, 1988).

Os ambientes prisionais, desvinculados de um projeto com propósitos educativos e profissionalizantes para os presos, podem suscitar motivações negativas que se projetam na reiteração de práticas delitivas mais violentas e traumatizantes contra novas vítimas da insegurança pública e da falta de políticas públicas inclusivas para a população carcerária.

Assim, a visão moderna sobre os males contemporâneos rejeita a ideia de que os males da atualidade existem na alma humana ou na esfera espiritual, destacando-se que tais males têm origens políticas e econômicas, podendo ser eliminados com mudança de sistema político, com mais educação, condicionamento psicológico correto, ou mais uma guerra para acabar com o inimigo (SANFORD, 1988).

O resgate educacional dos detentos precisa ser um referencial no sistema penal brasileiro, desfazendo a calamitosa finalidade da pena como castigo, mas como um meio de recuperação moral de preceitos valorativos perdidos ou nunca aprendidos, os quais transcendam medidas meramente restritivas de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desrespeito pela vida marca o cenário de todos os países, e a população criminal cresce ao longo dos tempos, o que requer uma política de segurança eficaz de combate à criminalidade pelo Estado junto a toda a sociedade e as famílias, em defesa da paz e segurança nacional.

Muitos crimes não são investigados, e a impunidade gera revolta contra o sistema de justiça criminal brasileira.

Num cenário de violência e crimes, torna-se essencial a educação e o trabalho como formas de lidar com o resgate de criminosos da vida deli-



tuosa que expõe a sociedade a riscos de vida ou a lesões irreversíveis, além da prevenção, que começa desde cedo na própria família e nas escolas.

O combate à ociosidade no interior dos presídios é uma medida importante não só para trazer de volta a ressocialização após a liberdade, diante do retorno do ex-detento aos regramentos habituais prescritivos como normas soberanas, mas também para reduzir a reincidência de práticas criminosas de maior potencial ofensivo, estimuladas pelas organizações criminosas.

Os detentos, por suas necessidades especiais, requerem atenção por parte do Poder Público, pois em muitas ocasiões são abandonados por suas famílias, encontrando-se desiludidos e desamparados com seus dramas e subjetividades específicas, quando muitos presidiários não têm quaisquer perspectivas de liberdade pelo avançar da idade.

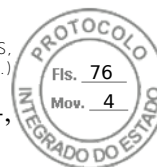
O papel do Estado é tão importante quanto o da família na transmissão de valores aos cidadãos, assim como o é na educação preventiva, a partir da disseminação de valores de direito criminal, constitucional, de família, etc. De outro lado, o Estado tem o dever de zelar pela segurança de todos, mas sem esquecer-se do seu papel de angariar esforços para reintegração de ex-detentos no mercado de trabalho formal.

Os detentos precisam ser recuperados com penas de cunho mais pedagógico, do que com as menos restritivas de direitos. Sendo assim, a inserção de práticas educacionais e profissionalizantes para essa população carcerária torna-se essencial como um compromisso importante a ser assumido e coordenado pelo Estado de forma sistêmica, a partir de parcerias públicas e privadas.

A reforma do Código Penal Brasileiro é necessária, considerando que o arcabouço legislativo é quase fictício na área criminal, com retrato da ineficiência do Estado em educar e alfabetizar a população prisional que não delinque ou deixa de delinquir em função do tempo de pena.

REFERÊNCIAS

AÑÑOS-BEDRIÑANA, Fanny T.; GARCÍA-VITA, María del Mar. ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativo desde las vulnerabilidades sociales y el género. **Revista Criminalidad**, Bogotá, D.C, Colombia: Dirección de Investigación Criminal



e Interpol da Polícia Nacional da Colômbia, v. 59, n. 2, p. 109-124, may.ago. 2017.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 2, p. 285-293, mai.ago. 2017.

CARVALHO, Hilário Veiga de. **Compêndio de Criminologia**. São Paulo: Bushatsky, 1973. 392p.

FINNIS, John. Lei. In:_____. **Lei natural e direitos naturais**. Tradução de Leila Mendes. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2006, p. 255-288. (Coleção DÍke).

FROIS, Catarina; OSUNA, Carmen; LIMA, Antônia Pedrosa de. Etnografia em contexto carcerário: explorando potencialidades e limites. **Revista Cadernos Pagu**, Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Universidade Estadual de Campinas, v. 55, n. 195503, p. 1-31. 2019.

MADEIRA DA COSTA, Yasmin Maria Rodrigues. **O significado ideológico do sistema punitivo brasileiro**. Revisão de Paulo Guanaes e Roberto Teixeira. Rio de Janeiro: Revan, 2005. 128p.

MAGRO, José. **Cartas da prisão**. 2. ed. Lisboa: Edições Avante, 1975. 110p. (Coleção “Resistência”).

NOVO, Benigno Núñez. A educação prisional no Brasil. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 1, [s.n], p. 1-16, 2017. Disponível em: < https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_educacao_prisional_no_brasil.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

NUNES, Adeildo. **Execução da pena e da medida de segurança**. São Paulo: Malheiros Editores. 2012.303p.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan. abr., 2016.



ROSA, Paulo Tadeu Rodrigues; MACEROU, Eliane Ferreira. Pena de morte ou prisão perpétua—Uma solução justa? **Revista Jurídica**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Notadez Informação Ltda., v. 50, n. 293, p. 41-43, mar. 2002.

SANFORD, John A. **Mal**: o lado sombrio da realidade. Tradução de Sílvio José Pilon e João Silvério Trevisan. Revisão de Ivo Storniolo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1988. 194p. (Coleção Amor e Psique).

SANTOS, Máira Mendes dos; BARROS, Claudia Renata dos Santos; ANDREOLI, Sérgio Baxter. Fatores associados à depressão em homens e mulheres presos. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, v. 22, n. 190051, p. 1-14, 2019.

SOUZA, Percival Alves de. **A prisão**: histórias dos homens que vivem no maior presídio do mundo. São Paulo: Alfa-Omega. 1977. 128p.

SOUZA, Robson Sávio Reis. Redução da maioria penal: o elo perdido. **O Estado de Minas Gerais e o Correio Braziliense**. 25 mai. 2013.

VALIM, Edna Maria Alves; DAIBEM, Ana Maria Lombardi; HOSSNE, William Saad. Atenção à saúde das pessoas privadas de liberdade. **Revista Bioética**, Brasília: Marina Artes Gráficas e Editora LTDA., v. 26, n. 2, p. 282-290, abr.jun. 2018.



ARTIGOS – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

ÉTICA E FEMINISMO: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA MULHER DIANTE DA TRADIÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA

Juliana do Nascimento Alves⁷

1. Introdução

Atualmente, é possível encontrar mulheres em quase todas as profissões, exercendo diversos papéis da vida social e contribuindo, dia a dia, com o crescimento do mundo moderno, sendo protagonistas de suas próprias vidas. Ainda que existam ideologias tradições político-econômicas que discordem de tal informação, não há como negar a evolução da autonomia feminina.

As revistas e os principais artigos editoriais destacam o brilho da mulher moderna, ou ainda, é discutido o protagonismo feminino desde rodas de conversa até movimentos de protesto. Entretanto, o termo feminismo vem sendo confundido com extremismos que o marginaliza, sobretudo no senso comum, desmerecendo o real papel do conceito.

As diferenças entre os gêneros têm sido evidenciadas através da história, principalmente com aspectos de superioridade do masculino sobre o feminino. Grande parte das situações se destacam como desfavoráveis para a mulher e ocorrem em todos os eventos, certamente na grande maioria das sociedades historicamente conhecidas (CARVALHO *et al*, 2001). Na

7 Graduada em Filosofia e Pedagogia; Universidade Estácio de Sá.



história da Filosofia não ocorreu de forma diferente: grandes filósofos descrevem a mulher como ser inferior ao homem, não possuindo capacidades para a criação de pensamento filosófico.

A partir do século XX o pensamento filosófico feminino começa a demonstrar existência, se livrando das amarras da suposição de inferioridade. Grandes filósofas feministas lançam suas obras, reconhecendo e empoderando o pensamento crítico da mulher, tal como enaltecendo suas atribuições para ocupar seu lugar de direito na sociedade. No entanto, o fantasma do conservadorismo assombra as conquistas alcançadas por anos de luta, e novamente, as mulheres devem enfrentar homens que desejam impor a elas as suas convicções.

2. O feminino sob a visão da Filosofia e da Ética

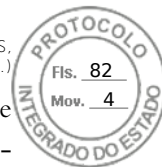
A filosofia tem seu início datado há aproximadamente 2.500 anos, quando surgiram os primeiros registros de pensamento filosófico. Contudo, é mister observarmos que as mulheres, atingidas em cheio pelas mãos pesadas que manipulavam as penas da história, ficaram invisíveis durante a maior parte da história da filosofia, tanto em relação à produção de pensamento filosófico, quanto ao objeto deste.

Tal abordagem inicial justifica-se a partir de um ponto basilar de extrema importância. De acordo com Carvalho et al (2001) a tradição filosófica ocidental, toda ela produzida por homens, defendeu que é incompatível ser mulher e usar a razão de forma apropriada, e o que se percebe dentro da sociedade que estamos inseridos é que essa ideia ainda não desapareceu; mesmo em um mundo globalizado e tido como pós-moderno⁸.

O filósofo grego Platão (427–347 a. C.), um dos mais conhecidos quando se trata de filosofia antiga, teria afirmado na obra “Timeu” que as mulheres surgiram de almas de homens inferiores que foram recicladas, conforme trecho traduzido da obra original Timeu–Crítias:

Entre os que foram gerados machos, todos os que são cobardes e levaram a vida de forma injusta, de acordo com o discurso vero-

8 David Lyon (1998, p.09), “O conceito de pós-modernidade faz parte do pensamento social porque nos alerta para algumas mudanças sociais, culturais e políticas importantes que estão acontecendo neste final de século XX”.



símil, renascem mulheres na segunda geração. Por esse motivo e nessa altura, os deuses conceberam o desejo da copulação, constituindo dentro de nós e dentro das mulheres um ser-vivo animado, e criaram cada um deles do seguinte modo. (LOPES, 2011, p.208)

Platão defende que os apelos do corpo são ruins, tanto para homens como para mulheres, mas o sexo feminino é mais vulnerável a eles. Ele afirma que a natureza feminina é antinatural e degenerada. De acordo com Carvalho (2001), com Platão, tem início a nossa tradição, que associa os homens com a razão (dimensão mais nobre do ser humano) e as mulheres com a sensibilidade e os afetos (dimensão vista como inferior e partilhada com os outros animais). Talvez até mais além que Platão, foi o filósofo grego Aristóteles (384-322 a. C.) que tentou justificar a inferioridade da mulher, reforçando em linhas gerais o pensamento dominante na sua época. Em seu livro sobre a história natural intitulado “*História Animalium*”, foi dito: “A fêmea é fêmea em virtude de certa falta de qualidade (...) Tem menos pudor e menos ambição. É menos digna de confiança, mais encabulada” (ALAMBERT, 1985, p. 02).

Segundo Aristóteles, como descrito acima, a mulher não consegue agir de acordo com o que deliberou, seriam inferiores por não conseguirem fazer uso prático da razão, seriam descontroladas, e esse descontrole faria parte da “natureza” feminina, por essa razão, as mulheres não podem ser sujeitos éticos, pois são incapazes de dominarem a si mesmas. Assim, o filósofo legitima o domínio do homem na esfera familiar e exclui a mulher da esfera política.

Contudo, é importante salientar aqui que não foram os filósofos que inventaram a discriminação da mulher. No entanto, os escritos dos filósofos que inferiorizam as mulheres se apoiam em situações concretas de desigualdade entre os sexos, comuns nas sociedades de suas épocas, e, por outro lado, buscam legitimar em níveis teóricos, a suposta superioridade masculina. As discriminações sofridas pelas mulheres estão apoiadas num pressuposto de conceitos que as justificam: todas as diferenças entre os sexos masculino e feminino seriam naturais e imutáveis. Essa posição pode ser chamada de *essencialismo genérico*, que justifica a dominação masculina como sendo justa e necessária. Para Carvalho *et al*, 2001, essa essência dominante significa a “concepção que sustenta a



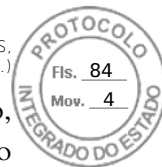
existência de naturezas desiguais no homem e na mulher; as mulheres formariam um conjunto de seres ontologicamente diferentes e inferiores” (CARVALHO, 2001, p. 22).

Essa concepção sustenta a existência de naturezas desiguais entre os gêneros, nas quais as mulheres formariam um conjunto de seres ontologicamente diferentes e inferiores. É suposto que esse conceito, estruturado de diversas maneiras no decorrer da história do pensamento ocidental, permanece implícito, justificando e legitimando estados de dominação e subordinação que se sustentam apesar de mudanças drásticas (SANTOS, 2019).

No âmbito do Essencialismo Genérico, como já abordado, a condição inferior da mulher é vista como natural universal e imutável e, em contrapartida, a dominação masculina demonstra-se necessária e justa. O grande perigo escondido nas entrelinhas desse conceito é o caráter fortificante e sustentador que confere aos estados efetivos de dominação masculina, conferindo assim legitimidade “racional” às situações de desigualdade por validar seu caráter de necessidade. E é justamente este cenário que pôde ser vislumbrado durante o desenrolar da história, qual seja, a presença da dominação masculina alicerçada em uma suposta ordem natural.

Outro filósofo importante para se pensar a questão da igualdade entre os homens, mas que deixou em aberto essa mesma igualdade em relação às mulheres, foi Jean-Jacques Rousseau (séc. XVIII), um dos mais relevantes representantes da tese da diferença essencial. Em suas obras, contextualiza as justificativas para a concepção do “Essencialismo Genérico”. Se Aristóteles é considerado o autor da tese que defende a desigualdade entre os sexos como lei da natureza, por ter sido o primeiro a escrever sobre a questão, Rousseau, protetor apaixonado da igualdade entre os seres humanos, aceita e justifica a desigualdade entre os sexos, pois a considera como um fato da natureza.

Quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro. (ROUSSEAU, 1762, p. 428)



No entanto, o termo natureza, quando empregado ao sexo feminino, não possui a implicação positiva de plenitude originária e ideal. Para o autor iluminista, a mulher é “natureza” no significado de representar o oposto à razão, o que precisa ser controlado e dominado. Ainda em pleno século XXI, é possível encontrar indícios deste mesmo pensamento, um tanto quanto desiluminado, em bares, escolas, e até mesmo nos congressos científicos (CARVALHO *et al*, 2001).

A afirmação do equivalente valor e da equivalente importância dos conceitos “masculino” e “feminino”, tradicionalmente associados à dimensão racional e sensível do ser humano, pode se destacar para possíveis enganos decorrentes de teorias éticas estritamente racionalistas. Ou seja, teorias que limitam a esfera moral às características culturalmente associadas ao masculino (SANTOS, 2019). Um destaque deve ser dado para a mais radical dessas teorias: a filosofia moral de Kant. É importante evidenciar as categorias e os conceitos na moral de Kant, que expressam, de forma mais categórica, a ausência do pensamento em relação ao “feminino” em moral.

De acordo com Guisán (1998), a posição discriminatória de Kant com relação às mulheres não é apenas subentendida ou inferida a partir da sua preocupação em suprimir os aspectos tidos como irracionais, que são aqueles culturalmente associados ao feminino, do âmbito da moral. O feminino é visto por Kant como criatura imersa no reino da emoção, dos sentimentos e das relações concretas particulares. As mulheres, portanto, não podem ser aceitas no reino puro da moralidade. Desta forma, o filósofo nega a experiência moral das mulheres, dado que não reconhece que elas sejam capazes de eliminar a dimensão “patológica” da existência, pois possuem com esta dimensão, natural afinidade.

As mulheres em geral não possuem personalidade civil, pois sua existência é puramente instintiva. Elas devem, portanto, ser mantidas bem longe do Estado e submetidas aos seus maridos, os senhores delas no casamento” (KANT, 1970, p. 139).

Para Kant, em sua obra *Críticas da Razão Pura* (Cf. 2015), a desigualdade entre os sexos se revela como essencial, isto é, fundamentada na própria ordem natural. É, então, na qualidade de iniciado – ou seja,



de quem consegue captar a teleologia oculta da natureza – que Kant vai afirmar a natural incapacidade feminina para as questões do intelecto: “o conteúdo da grande ciência da mulher é o ser humano, e entre os seres humanos, o homem. Sua sabedoria não consiste em raciocinar, mas em sentir” (Observações, III, p. 124).

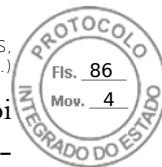
Além disso, Kant admite que o entendimento feminino é oposto ao dos homens, uma vez que, não foi feito para dedicar-se a reflexões e conhecimentos complexos, diferente do campo intelectual dos homens que, “(...) é um entendimento profundo, o que tem o mesmo significado que um entendimento sublime” (Observações, III, p. 122). O autor ainda aconselha que aquelas mulheres que insistem a dedicar-se a ciência e as coisas do intelecto deveriam, também, “usar uma barba, pois esta expressaria mais visivelmente ainda o ar de profundidade que elas buscam” (Observações, III, p. 122-123)

O que ainda impressiona, é que Kant negue a existência de virtudes genuínas nas posses de mulheres. Em termos kantianos, as virtudes femininas serão simplesmente belas e agradáveis, caracterizadas como “virtudes de adoção”: (...) um impulso em mostrar-se receptiva e bem observar o decoro, em dar livre jogo a seu engenho vivaz, e também em brilhar por meio das invenções volúveis da moda, elevando sua beleza (KANT, 1993 p. 53).

Já as virtudes dos homens, estariam vinculadas à categoria do sublime, nobres, superiores, as únicas realmente morais (Cf. SANTOS, 2019). Assim, felizmente, esta visão particular de Kant tem sido diminuída ou reinterpretada, dado a relevância de incluir o pensamento feminino na reflexão ética. O leitor que encontra o termo “incluir”, como dito anteriormente, muitas vezes não consegue mensurar a que custas tal ação pode ser finalmente executada.

Destarte, vale salientar que a histórica trajetória feminista não está centrada exclusivamente na economia e na política. Ao longo dos anos, as mulheres lutaram por seu espaço para conquistarem a libertação das imposições de uma moral, que como já vimos, é construída pela cultura machista. Assim é que, embora tardio, em 1827 meninas são liberadas a frequentarem escolas e somente em 1879 as mulheres finalmente ingressam as universidades.

Outro grande marco aconteceu no ano de 1922 quando teve início o movimento sufragista que representava direitos políticos para as mu-



lheres, mais especificamente, o direito de votar e de ser votada, mas foi apenas em 1932 que o voto feminino foi garantido em nosso país. Pouco tempo depois, muitas mulheres brasileiras trazem a tona, mais uma vez, temas relacionados ao feminismo que foram incluídos nos eventos e fóruns nacionais, como por exemplo, na reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), em Belo Horizonte, que acontece no ano de 1975.

Uma das mais importantes heranças nos dada após tanta luta foi o reconhecimento de que a moral não se restringe ao racional. Trazendo finalmente a tona que razão e sensibilidade não constituem duas esferas antagônicas no ser humano e que, assim como as mulheres não são “donas” dos sentimentos e das emoções, a razão não é exclusividade do homem.

3. A ascensão do Feminismo

Apesar de terem existido criações intelectuais de mulheres em épocas anteriores, é difícil encontrar reconhecimento pela produção filosófica de mulheres antes do século XX. Maria Luísa Ribeiro Ferreira (2009), no livro “As Mulheres na Filosofia”, reafirma que o discurso dominante na filosofia tem sido masculino, mesmo com algumas contribuições femininas. Mas é só a partir do século XX que a situação oferece outros cenários. A partir dos anos 60, os movimentos feministas começam a ganhar força nos EUA e outros países de língua inglesa. Os estudos de gênero passam a ser incluídos em currículos universitários e em projetos de investigação, logo, este processo deságua na filosofia (CARVALHO et al, 2001).

A primeira obra considerada feminista antes da era moderna é de autoria de Christine de Pizan intitulada “A Cidade das Damas”. A obra descreve a construção de uma cidade para abrigar as mulheres com méritos para a concepção. Três damas celestiais ajudam na construção da cidade: Razão, Retidão e Justiça. As mulheres que merecem ir para a cidade são as que amam os livros, as que se interessam pelo estudo e as mais virtuosas. A autora descreve que, nas cidades dos homens, as mulheres serão sempre inferiores, logo, surge a necessidade de conceber um espaço próprio para as mulheres notáveis. Podemos sugerir que, a partir desta concepção, surgem os primeiros fundamentos do feminismo, a união das mulheres e do seu conhecimento em prol da sua libertação.



Na definição da teórica feminista negra e ativista Pearl Cleage (1993, p.28), o feminismo é descrito como “a crença de que as mulheres são seres humanos plenos, capazes de participação e liderança em toda a gama de atividades humanas – intelectuais, políticas, sociais, sexuais, espirituais e econômicas”. De forma mais abrangente, o feminismo institui tanto uma ideologia como um movimento político mundial afrontando o sexismo. “Enquanto o pensamento feminista pode ser registrado por outras pessoas, ele é produzido por mulheres (COLLINS, 2017, p. 101)”.

Ao destacar a importância do movimento, a agenda feminista contempla diversas áreas importantes, justificando a relevância da sua contribuição na sociedade. Collins (2017) destaca, em primeiro lugar, a situação econômica e as questões ligadas com a pobreza, tais como oportunidades de educação, desenvolvimento industrial, racismo ambiental, políticas de emprego, prostituição e leis de herança em matéria de propriedade, estabelecendo uma imprescindível discussão para as mulheres.

Outro tópico relevante trata-se dos direitos políticos para as mulheres: direito ao voto, viajar, obter cargos públicos, os direitos dos presos políticos e violações básicas de direitos humanos contra as mulheres como estupro e tortura, criam um segundo quesito de preocupação. Uma terceira área de preocupação está relacionada aos problemas conjugais e familiares, como leis de casamento e divórcio, políticas de custódia da criança e trabalho doméstico. Outras questões de saúde e sobrevivência das mulheres, tais como direitos reprodutivos, gravidez, sexualidade e AIDS ainda complementam a lista de preocupações da pauta feminista. Estes tópicos encontram expressões distintas em regiões diferentes do planeta e suas distintas populações.

Mesmo atualmente, não é possível encontrar um consenso no núcleo do feminismo quando se remete a avaliação das perdas e ganhos ao longo dos anos. Algumas feministas consideram que ocorreram grandes conquistas em todos os âmbitos da vida social, principalmente em relação à aceitação da mulher no mercado de trabalho. Muitas consideram ainda que, fundamentalmente, as mulheres estão se conscientizando cada vez mais em relação aos seus direitos de cidadania e abrindo novas formas e novos espaços de luta (RAGO, 1996).

Mesmo que reconhecidas todas as conquistas destas últimas décadas pelo feminismo, é sabido que não estão definitivamente garantidas. Isso



se deve ao crescimento do movimento conservador dos últimos anos, representado pela ascensão de políticos conservadores e seus apoiadores nas grandes nações, como exemplo, temos Donald Trump nos Estados Unidos e Jair Bolsonaro no Brasil. Desta forma, as pautas feministas são continuamente ameaçadas por pressões machistas as mais conservadoras. Exemplificando, as recentes discussões trazidas por alguns parlamentares, em sua maioria homens, que defendem a incorporação do “direito à vida desde a concepção” na Constituição, significa um grande retrocesso na história das conquistas feministas, pois tem o objetivo de tornar ilegais até mesmo os casos de aborto previstos pela lei, como casos onde a gravidez é fruto de um estupro.

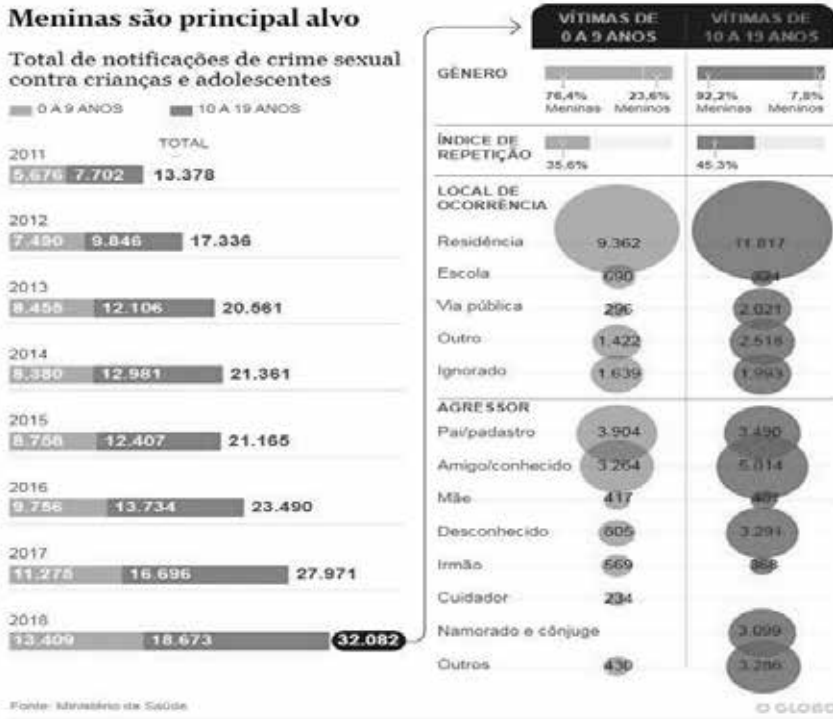
A educação tem um papel de extrema importância na manutenção dessas conquistas, sendo importante a inserção de pautas relacionadas à igualdade de gênero nas salas de aulas.

4. O papel e o contexto da mulher na educação

Um ponto destacado no currículo escolar e na análise dos livros didáticos é a ausência, completa ou parcial, de personalidades femininas na história da filosofia. A empatia, o reconhecimento e a inspiração são elementos chave para que se possa incentivar a mudança de posturas, tanto para provocar o empoderamento feminino quanto para instigar os discentes a um olhar com mais respeito e admiração à mulher; não apenas por características de beleza ou maternais, mas como pessoa plena e capaz, com inteligência, autonomia e relevância histórica e social (CAMILO *et al*, 2020).

A compreensão acerca da importância e da valorização da mulher é fator de extrema necessidade no âmbito da educação. Tal apontamento ganha ainda mais urgência quando nos deparamos com estatísticas alarmantes sobre a violência contra a mulher. Um levantamento realizado pelo GLOBO aponta que em 2018 aconteceu o maior índice de notificações já registrado pelo Ministério da Saúde, cerca de mais de três casos por hora e somam um total de 177,3 mil notificações em todo o país sendo grande parte das vítimas crianças e adolescentes ainda em idade escolar.

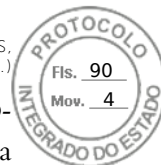
Figura 1: Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora



Fonte: Ministério da Saúde, 2018.

Além da violência física propriamente dita, ainda cabe salientar o teor destrutivo de discursos de ódio, que também são observados nas falas de crianças e adolescentes. Tais atitudes são corriqueiramente observadas em sala de aula e ainda menos incomuns é notar que tais ações geram agressões que ocorrem dentro e fora dos muros da escola por motivos passionais. Outro exemplo são os namoros adolescentes. Não se pode fechar os olhos para esses namoros “inocentes”. Mesmo que, no ambiente escolar, seja proibida a prática do namoro, não podemos fechar os olhos e negar que, mesmo em relações tão inexperientes, é muito comum a incidência de abusos com seus parceiros, motivados pelo ciúme, estereótipos sociais e principalmente imaturidade (CAMILO *et al*, 2020).

Inserido ao protocolo 17.396.342-4 por: **Sd. Qpnmj1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



A Organização das Nações Unidas (ONU), dentro da seara dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*⁹, coloca como uma de suas metas a igualdade de gênero e o empoderamento feminino, determinando metas e estratégias no combate à violência. Neste novo cenário, a prática docente torna-se transformadora de realidades, principalmente quando se trata de disciplinas humanas como a Filosofia, que em sua essência possui o caráter reflexivo ético sobre nossa condição humana e perante nós mesmos, para com o outro e o mundo.

Desta forma, a professora tem o papel de estabelecer relações positivas e afirmativas com os alunos durante as reflexões filosóficas que abordem a dignidade humana. É de relevante importância, que o debate entre a igualdade de gênero seja incluído nas práticas educacionais desde os primeiros anos de desenvolvimento de pensamento filosófico. Permitindo assim interagir de forma real e transformadora na realidade dos jovens, quando estes forem instruídos sobre conceitos de ética e moral. Desta maneira, os laços de confiança entre professor e aluno corroboram para a transformação dos papéis estereotipados de gênero na sociedade e de comportamentos violentos (CAMILO et al, 2020).

Segundo dados do Censo Escolar¹⁰ (2018), 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. E muitos destes comportamentos violentos partem do ambiente de trabalho que elas frequentam diariamente. Dados do Instituto de Pesquisa e Opinião¹¹(IPO) mostram ainda que:

9 ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>

10 INEP. Censo Escolar. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>, acesso em 01 mai 2020.

11 IPO. Participação das Mulheres Brasileiras em Números. Disponível em <https://www.ipo.inf.br/a-participacao-das-mulheres-em-numeros/>. Acesso 01 mai 2020.



Tabela 1: A Participação das Mulheres em Números (Brasil, 2020)

As mulheres representam 51,7% dos trabalhadores brasileiros segundo o IBGE e mesmo com mais escolaridade, ainda são minoria no topo da hierarquia do setor público e privado, representando pouco mais de 1/3 dos cargos gerenciais.
As mulheres ganham em média 77,5% do salário de um homem e este fenômeno é comum em todos os tipos de cargos e em diferentes áreas.
Enquanto a taxa de desemprego entre os homens é de 11,6% entre as mulheres é de 15%, segundo o IPEA.
E conforme a estatística de gênero do IBGE, as mulheres gastam em média 18 horas semanais com afazeres domésticos e cuidado com crianças enquanto o homem dispensa uma média de 10 horas.
A mulher representa 52,5% da população brasileira e 52% do eleitorado.
Atualmente ocupa 15% das cadeiras da Câmara dos Deputados (são 77 deputadas entre 513 cadeiras) e 14,8% no Senado (12 senadoras entre as 81 vagas).

Fonte: IPO, 2020.

De acordo com Oliveira e Maio (2016), todos esses aspectos de exclusão da mulher e empoderamento do homem na sociedade, incluindo as instituições escolares, contribui com que as pessoas acreditem como ‘natural’ o ambiente de ocupação de um gênero em detrimento de outro, de forma que as posições menos privilegiadas são ocupadas pelas mulheres e as posições mais privilegiadas são ocupadas pelos homens. Caracterizando o termo popular: machismo.

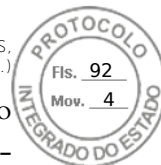
A percepção da necessidade de respeito e combate às ideias que desencadeiam a violência e a inferiorização da mulher e ressaltam a empatia ao outro de forma valorativa e empoderada é o primeiro e mais efetivo movimento no caminho de uma sociedade mais pacífica, justa, humana e igualitária.

5. Considerações Finais

Não se pode negar que as raízes do Essencialismo Genérico ainda vivem na sociedade moderna. Os dados de remuneração salarial que mostram a discrepância entre homens e mulheres para a mesma atividade não nos deixam mentir. Mesmo que ainda, muitos digam que o feminismo não é mais necessário, visto as muitas conquistas das mulheres dos últimos 30 anos.

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnm1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Buscando entender a necessidade de se estudar e falar do feminismo no país, segundo o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos¹², publicado pela agência de notícias brasileiras¹³ (2020), a quantidade de denúncias de violência contra as mulheres recebidas no canal de chamadas telefônicas 180, neste período pandêmico do Coronavírus, cresceu quase 40% ao se comparar os meses de abril de 2019 e 2020. Ela citou o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) destacando que os casos de feminicídio cresceram 22,2% entre março e abril deste ano, em 12 estados do país, comparativamente ao ano passado.

Muitos autores preferem abordar o termo pós-feminismo, na tentativa de gerar certa sensação de diferença aos leitores quanto ao conceito. No entanto, os índices de violência doméstica e participação na política demonstram que as mulheres não alcançaram todos os seus direitos, sendo necessário que a luta e discussão sobre o assunto continue. A melhor das alternativas para o desenvolvimento de gerações preocupadas com a igualdade de gênero é através da educação. Através de docentes que possuam uma boa relação com seus alunos, incentivando e inspirando meninas a serem o que elas quiserem, e conscientizando os meninos sobre a equivalência de direitos entre os gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo**: O ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

BOND, Letycia. **Casos de Feminicídios crescem durante pandemia**. Agência Brasil/ebc., São Paulo, p. 1-1, 01 jun. 2020.

12 BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br>, acesso em 01 jul 2020.

13 Casos de Feminicídios crescem durante pandemia. Agência Brasil, Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>



CAMILO, Merielle. BELONI, Belmiro M. TEIXEIRA, Maria C. CAMPOS, André de. Mulheres filósofas e violência contra a mulher: teoria e prática em Filosofia no Ensino Médio. **Revista Espaços**. Vol. 41 (Nº 13) Ano 2020.

CARVALHO, M. P. F. S.; CARVALHO, J. F. L. S; CARVALHO, F. A. Z. **O ponto de vista feminino na reflexão ética: Histórico e Implicações para a teoria das organizações**. In: ENANPAD, 25. ANAIS. ENANPAD, 2001.

CLEAGE, Pearl. **Deals with the Devil and Other Reasons to Riot**. New York, Ballantine Books, 1993.

COLLINS, Patricia Hills Collins. **O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332017000300510&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 jun 2020.

GUISÁN, Esperanza. “Immanuel Kant: una visión masculina de la ética”. In: E. GUISÁN (org.), *Esplendor y miseria de la ética kantiana*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1988.

HERDY, Thiago. **ESTATÍSTICAS - Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora**. 2020. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

KANT, Emmanuel. **Anthropologie du point de vue pragmatique**. vol. 665, Tradução de Alain Renaut. Paris: Flammarion, coleção GF-Flammarion, 1993.

KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pratique*. Tradução de L. Ferry e H. Wismann Paris: Gallimard, 1985.

KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pure*. 6ª edição, Tradução de A Tremesaygues e B. Pacaud. Paris: PUF, 1968.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Edição: 4. ed. [S. l.]: Editora Vozes, 2015. 624 p.



KANT, Immanuel. **Observations sur le sentiment du beau et du sublime**. Tradução de Monique David-Ménard. Paris: Flammarion, coleção GF-Flammarion, vol. 571, 1990.

LYON, David. Pós Modernidade. São Paulo: Paulus, 1998.

LOPES, Rodolfo. **Timeu-Crítias**. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos. Edição: 1ª. 2011.

MELLO, R.; PELOSO, F.; FERREIRA, P. **Contribuições da teoria freiriana para pensar a desigualdade entre homens e mulheres e entre mulheres**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Pedagogia. 2011. São Carlos: UFSCAR, 2011.

RAGO, Margareth. **Adeus ao feminismo?** Feminismo e (pós)modernidade no brasil. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2612/2022>>. Acesso em 30 mai 2020.

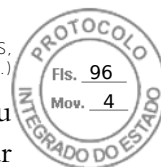
SANTOS, Magda Guadalupe. **Gênero, filosofia e tempo do outro**. Um diálogo entre teorias feministas do século XX e XXI e seus referenciais ético filosóficos. VirtuaJus, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 73-86, 1º sem. 2019 – ISSN 1678-3425.

MUITO ALÉM DO ENSINO: REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A FUNÇÃO DO EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE

José Fernando Lima de Oliveira
Genivaldo dos Santos

Introdução

Em todas as eras, sempre houve uma interação profunda entre o modelo educacional e as configurações sociais, funcionando de forma que uma age e influencia sobre a outra. Esta relação de simbiose jamais deixou de ser a tônica a qual a sociedade respirou. Não por acaso, a escola acabava por refletir a sociedade e esta última refletia a primeira. Desde os tempos da Grécia antiga e o modelo educacional da paidéia, cuja ideia preconizava-se muito fortemente a formação de um homem ou um ser completo; tinha-se uma perspectiva calcada nos indivíduos em idade e situação de amadurecimento que mereciam atenção especial em sua formação educacional, bem como humana. A paidéia matinha, fortemente, o esquema existente entre professor e aluno, no qual lhe eram transmitidos os costumes e conhecimentos ancestrais mediante múltiplos saberes e disciplinas, das quais hoje não se tem tanta relevância ou mesmo são objetos dos currículos da atualidade, tais como música, poesia e ginástica. Entretanto os resultados disto são fecundos como campos de estudos, a despeito do tempo decorrido. Por isso, até mesmo nos tempos atuais é amiúde a quantidade de estudos e pesquisa as quais aludem ao modelo de Paidéia, para se falar de modelos educacionais.



Trazendo para tempos mais próximos de nossa realidade, o que ficou conhecido com o modelo de pedagogia tradicional acabou por marcar o início do século XIX, se esticando com grande primazia pelo século XX e se estendendo, por fim, ainda até o século XXI. Paralelo a isto, diversas culturas e nações passaram a compreender a educação como algo a ser garantido pelo estado, fazendo com que a escolarização fosse vista como ferramenta de transformação, vencendo as barreiras da ignorância, desalienando o indivíduo da sua condição de sujeição. Portanto, estiveram presente nas deliberações legais e políticas pública várias temáticas, as quais remetiam ao pensamento reformista da educação. Neste sentido, os instrutores, ou os educadores, como preferimos demarcar doravante, são vistos como figuras centrais no processo de educação, por se tratar que falamos de formadores de todas as profissões e de toda uma sociedade. Pela experiência, pelo conhecimento, eles tinham a missão de transmitir todo o saber que tinham para os alunos, ao que incubidos disto, lhe era competido apenas aprender tudo quanto era posto. Ao professor é conferido o status de “guru”, ou detentor de todo o saber. Por consequência disto, a relação entre ele e o aluno foi marcada pelo autoritarismo e, por consequência disto, tão somente o professor era detentor de todo o saber, suficientemente importante para ser aprendido e, portanto, o papel do aluno era, estritamente, o de tomar para si todo o conhecimento transmitido pelo primeiro. A sala de aula ganhava uma mística semelhante a um velório em função da imposição do silêncio na figura do guru. Como já tratado, as questões envoltas na história da humanidade sempre influenciaram os modos de vida e até mesmo o militarismo internacional trouxe grandes influências para a educação, em especial, endossando mais esse modelo de autoridade de verdades impostas. Palmatória, ajoelhar sobre grãos de milho ou ainda usar orelhas de burros diante dos demais, foram alguns métodos, tratados como inquestionáveis, usados pelos detentores do saber. Parecia que a relação social entre professor e aluno estaria para sempre fadada ao distanciamento e ao desencontro. Felizmente, estamos falando de um tempo que ficou para trás.

Com as mudanças ocorridas nos últimos tempos, as formas de se compreender as políticas públicas e os projetos pedagógicos foram constantemente revistos e por isso, muito da missão posta ao professor tem sido amadurecida e até mesmo seu campo de exercícios não raras vezes extrapola os



muros da escola. Neste sentido, a atuação do educador de hoje, tende a ter importantes transformações para além do ambiente escolar.

Desenvolvimento

De maneira um pouco semelhante a educação proposta na antiga Grécia, hoje muito tem se falado de se constituir um ser humano de forma holística, completa a dar conta das questões as quais lhe competirem; cidadão do mundo e apto para uma vida produtiva em sociedade. Entretanto, as descobertas recentes, o florescimento da tecnologia e o boom da internet, sobretudo da comunicação por meio das mídias digitais foram exemplos significativos de muitas das demandas as quais emergiram nos últimos tempos.

Diante das demandas atuais do mundo, nota-se que educação tem tentado acompanhar estas e, em função disto, significativas são as mudanças ocorridas nos processos educacionais e as consequências são claras até mesmo para os menos atentos. Neste sentido, a escola se configura como um centro de conjunturas de modos de ser e de se fazer, tendo-se em vista os tempos atuais num mundo globalizado em que saber se relacionar acaba sendo tão importante para o desenvolvimento profissional quanto para o pessoal (Nunes, 2017). Em se tratando de uma situação pessoal considerada feliz, até passar incólume por um crivo de uma educação moderada, pode ser fator significativo para tranquilidade numa vida, portanto a segurança que há lá tem importante fundamento da escola. Em vista disso, observa-se que tanto o perfil do aluno quanto o perfil do professor necessitam estar em consonância com as referidas transformações e, portanto, este último não pode se refutar a estar em constante estado de atualização não se limitando tão somente a imersão na dinâmica do mundo do alunado, mas cada vez mais se conectando com as atualizações tecnológicas, sem se esquecer do desenvolvimento relacional que endossamos. De acordo com pesquisas recentes (Venâncio, 2018), uma possibilidade para saída para estes problemas e impasses não é complexa, mas proporciona significativos ganhos para todos:

O desenvolvimento tecnológico, assim como outros fatores decorrentes do acesso à informação e evolução psicossocial, têm forçado

o professor a utilizar a criatividade como forma de incrementar as aulas. As ferramentas de diálogo e interação são alternativas que complementam as atividades diárias, cativando os alunos, seja no meio físico, seja no meio virtual. (p. 20)

Neste sentido, torna-se relevante para o desenvolvimento profissional de um educador não está alheio às transformações ocorridas, em especial, àquelas que atingiram em cheio o universo do público alvo do exercício de sua função. Estar a par deste universo no qual vive as crianças e os adolescentes e as ferramentas que eles fazem usufruto no dia a dia pode se tornar uma ponte, na qual a construção de um relacionamento efetivo de maturação pessoal tem boas chances de acontecer.

No entanto, a missão a qual defendemos aqui não se restringe tão somente a esta imersão no universo de relações, valores e lógicas do seu alunado, mas se traduz num exercício prática diário de se fazer valer uma dialética em égide de uma formação cada vez mais próxima e útil na vida dos alunos. Por certo, com esta concepção, que a administração de recursos pessoais tendo-se em vista que o aluno carece de um estímulo real que faça sentido para si, potencializando a possibilidade transformação, sintoniza-se com uma prática facilitadora que permite o sujeito transformar-se, se revestindo de empatia, confiança, e singularidade nas decisões. (Silva, 2020)

Assim sendo, uma prática educativa desvinculado aos limites físicos da sala de aula, mas aberta aos horizontes e possibilidades de um aluno pode ser o diferencial para a constituir um papel ativo numa cidadania e preparado para os desafios no mundo da sociedade de hoje. Entretanto, antes de qualquer transformação começada na sala aula é preciso não perder de vista que cada escolha que fazemos torna-se uma pequena revolução futura diante de nós e para nós. Sabendo disto, Nascimento e Aquino (2016) trazem significativa argumentação para tal: “[...] nessa perspectiva, é preciso compreender que a postura docente é incumbida de desempenhar um papel social e político. Para tanto, o professor necessita apropriar-se de uma postura crítica em relação a sua atuação” (p. 4)

A partir dessa noção, podemos notar que a missão posta aos educadores atuais é muito mais do que instruir conteúdos, esquemas e estratégias educacionais, mas educar para toda uma vida. O comportamento diário

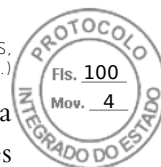


em se preocupar e, por conseguinte, levar em consideração o que cada aluno traz consigo de bagagem cognitiva e vivencial para a sala de aula pode ainda representar em estratégias facilitadoras dos objetivos educacionais, porquanto haja um efetivo comprometimento enquanto educador e quando este professor compreende a real necessidade do diálogo em sua postura no ambiente de sala de aula, possibilita-se que os alunos se sintam mais curiosos, mais interessados e mais ativos para interferirem na sua própria realidade. Ao executar planos que pesem nessa perspectiva, o professor torna-se um indivíduo mediador do saber, assumindo com primazia em sua prática um papel mais humanizador. A partir da estruturação desta lógica, fica evidente o quanto o processo de ensino-aprendizagem é dependente, por vezes, da construção de uma forte relação com os alunos e entre eles para que haja consideração, respeito, crescimento e uma relação de cooperação. (Nascimento e Aquino, 2016)

Os pesquisadores supracitados, vão até mais além, ao propor que o professor necessita ter uma conduta amplamente aberta a receber os seus alunos quanto às suas necessidades e se dispor a prestar assistência quanto a elas:

[...] é necessário que haja um equilíbrio da autoridade do professor exercida na prática educativa. Por isso, é importante que na relação professor-aluno sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos relacionados à afetividade, lembrando que a afetividade não elimina a seriedade docente e que a mesma não deve interferir no comportamento ético do exercício do professor. (Nascimento e Aquino, 2016, p. 5)

Em outras palavras, o educador necessita estar atento o suficiente para equilibrar esforços no sentido de agir de múltiplas formas e com fins variados e, valendo ainda frisar, que boa parte das intervenções executadas em sala de aula não tem relação direta com a condução da aprendizagem, mas dizem respeito a este aspecto que soma na estruturação social e moral dos alunos. Para os que conseguem agir nesta linha, os resultados são evidentes no desenvolvimento, entretanto os que têm dificuldades e não observam por esta ótica, tendem a construir uma relação de ensino-aprendizagem cristalizada no campo teórico, desvinculado de



uma função prática, a qual na visão dos alunos não representa relevância para eles. Filho (2015) salienta que parte destes problemas e dificuldades podem ter origem na própria formação humana dos docentes, funcionando num esquema reprodutivo de modelos aos quais tiveram contato anteriormente, ou seja, estes obstáculos aludem a uma visão do ambiente escolar oriundo do tradicional esquema de ensino com que eles tiveram contato em sua experiência na infância e adolescência, por isso a tendência pela repetição dos métodos padronizados vivenciados no passado acaba por perpetuar um modelo pouco atrativo nos dias atuais. Ainda segundo estes mesmo pesquisador, os educadores que logram êxito neste modelo de ensino o qual torna o ambiente de aprendizagem salutar, tomam para si um papel distinto do modelo tradicional, cuja estratégia passar de um mero transmissor de conteúdos acadêmico, para uma postura a qual assume outras práticas, descendo do pedestal, a ponto de se fazer um mediador do processo ensino aprendizagem. Venâncio (2018) corrobora a este pensamento ao concluir que no espaço onde se promove práticas educativas, o dia a dia na interação e diálogo acaba por favorecer muito mais que os laços afetivos, mas também contribui para desenvolvimento cognitivo, ampliando as capacidades e os conhecimentos lá trabalhados, de forma a fazer o usufruto efetivo das funções, agregando ainda resultados salutares, nos quais tanto alunos como também educadores terão subsídios, ferramentas e possibilidades para a sua construção social e para práticas mais humanizadas. Destrinchando estas ações, podemos notar o modelo de educador que se constitui. Trata-se de um professor onde o processo de construção do saber é facilitado, tendo por base o compartilhamento de experiências, as quais ocorrem mediante sua interação com os alunos. No cotidiano da escola, entre muitas funções, o professor se torna agente ativo da vida do aluno, dentro e como resultado de sua prática, fora do ambiente escolar, influenciando reflexões e provocando interesses para muito além do que foi apresentado na aula, rompendo as fronteiras da instituições escolares, passando pelo mundo ao qual vive.

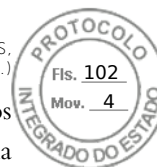
Embora ainda haja certa resistência por parte dos extremistas conteudistas, a prática de se ver na práxis educativa de assistir os alunos quanto às necessidades, levando em consideração a formação holística não é mera utopia de pensadores românticos, cujos planos não passam de devaneios,



mas são reais e encontram convergências práticas, legais e políticas para tal. A fundamentação base para isto é relativamente antiga, mas ainda carece de problematização por parte dos teóricos da educação atuais, mesmo assim no que se tange por meta do educador importa destacar:

[...] orientar e mediar o ensino para aprendizagem do aluno; comprometer-se como sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe [...]. (Brasil, 2002, p. 140)

Com base nesta assertiva política, pode-se notar o quanto a exercício da função do educador tem se expandido no tocante às atribuições extra conteúdo, cuja implicação dá conta de empoderar o aluno, estruturando habilidades sociais, culturais e humanas de maneira muito mais ampla. O panorama desenhado por este recurso da política, apresenta ideais a ser desenvolvidos para a formação de um cidadão pleno ao que sua intervenção no mundo tende a gerar uma transformação nas práticas sociais que tiver contato. Ter comprometimento com aprendizagem dos alunos, o qual vai muito além de transmitir o conhecimento; trabalhar a problemática da diversidade, estimulando o respeito entre os alunos; favorecer práticas culturais existentes da região e muitas outras competências são outorgadas a função do educador. O resultado desta prática transcende a formação acadêmica de um indivíduo diplomado e faz um protagonista da própria história. Segundo Filho (2015) um educador incentivador da práticas contemporâneas de aprendizagem torna um imperativo para que se desenvolva o protagonismo do aluno, posto ao qual esta forma de construção do conhecimento que vai muito além do conteúdo, se origina da interação do primeiro com os alunos, sobretudo estimulando o interesse, a história e os desejos de seus discentes. Venâncio (2018), vai além, ao propor uma hierarquização equilibrada entre os atores sociais envolvidos na aprendizagem e sobre a existência de outros elementos relacionais os quais importam significativamente na aprendizagem:



O diálogo na prática docente está atrelado à afetividade. Ambos fazem parte da comunicação aluno-professor, estabelecendo uma relação horizontal, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora no saber, baseada na troca e mediação de conhecimentos. (p. 16)

A partir desta noção, fica-se patente o quanto processo de construção do saber se fundamenta no relacionamento entre educador e aluno, funcionando numa estrutura de eixo norteador. O fato do processo de ensino aprendizagem estar focada na figura do aluno e na intervenção de um educador, coloca a escola como cenário central para esta construção. Portanto, é nela onde se funda uma profusão de múltiplas oportunidades as quais significam para pessoas as possibilidades de aprender, de ser, de se fazer e de conviver num contexto social micro de mundo, no qual a atual sociedade globalizada está imersa, onde ter condições de se relacionar constitui-se peça notável para a maturação e desenvolvimento pleno do ser humano, considerando seu lugar e papel no mundo. Por esta razão, a função de educar tem passado por um processo de amadurecimento o qual se constitui como um desafio no contemporaneidade, a saber a construção de um vínculo que vai além das questões conteudísticas, indo para um posicionamento crítico reflexivo sobre problemáticas sócio-morais, calcando-se num relacionamento maduro com bases sólidas em conexões com o aluno e, portanto, o educador é chamado a se abrir ao contato, passando por novas vivências, refletindo o mundo, as problemáticas e a realidade na qual o fim do seu exercício, o alunado, está imerso. Por isso, importa que o educador se esforce no sentido da construção de uma relação fundamentada na valorização dos saberes, valores e experiências dos mesmos, observando ainda seus problemas e necessidades, tendo por consequência a realização dos mesmos. À visto disso, Nunes (2017) não se refuta de frisar que a aprendizagem, fundamentalmente, se baseia num processo de amadurecimento da motivação e na solução de problemas reais, sejam eles dentro ou fora do ambiente sala de aula e, por conseguinte, ela observa: “O papel da escola nesta tendência é preparar o aluno para assumir um papel na sociedade, para tal, os conteúdos estão baseados nas experiências vividas dos alunos diante das situações problemas que lhes são impostas.” (p. 13)



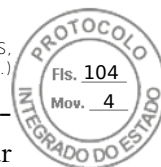
Na era para menos que a mesma pesquisadora supracitada corroborar-se com a ideia a qual enxerga o contexto escolar como fundamental para o desenvolvimento do aluno, logo ao educador vale assumir o papel que lhe fora apresenta por ocasião das problemáticas da sociedade, o de tornar um incentivador das faculdades, possibilidades e, sobretudo das potencialidades dos alunos. Este modelo de educador, se configura como agente potencial para mudanças e se torna um modelo a ser seguido não só dentro, mas fora da sala de aula. Neste sentido, torna-se ainda um imperativo impedir as atuações que causam bloqueios de ambas as partes, resultando em desinteresse e não aceitação dos alunos, mas que observe as necessidades deles. Por certo, Venâncio (2018) nos lembra que o professor leva o aluno ao movimento e ao exercício do pensamento conforme sua prática e segundo o modelo do seu relacionamento com ele.

Considerações finais

Em meio ao oceano de vicissitudes sociais as quais os alunos estão expostos na contemporaneidade, ter a escola como possibilidade de suporte à aprendizagem, bem como a reflexão sobre sua atuação no mundo pode significar um modelo de educação que vai muito mais além da cristalização teórica e na letra fria do que fora posto nos livros e conteúdos. Trabalhar nesta dinâmica moral reflexiva representa elaborar um esquema profundo de amadurecimento do aluno, além de desenvolver melhores capacidades de aprendizagem por parte dele, observando ainda que este aprende muito mais quando seu mundo é valorizado, trazendo maior significado para o processo de aprendizagem.

Reconhece-se que há muitos desafios impostos na pavimentação desta estrada e alguns deles são impostos pelos alunos, outros ainda pelos próprios professores. Nesse sentido, urge que cada professor assuma seu papel no mundo atual no qual a educação de hoje se assenta, oportunizando meios de humanização e valoração dos alunos, assim a quebra dos muros e obstáculos impostos por eles será uma consequência natural. E com suporte deste educador, certamente o objetivo atual de maturação e desenvolvimento da educação será uma meta atingida.

Sabe-se que o educador de hoje não se encontra só, sem um solo firme sobre o qual possa assentar sua prática humanizadora, mas fazendo



uma releitura acerca desta atuação, pode encontrar estratégias para implementação nos recursos da política pública, conquanto puder analisar criticamente sua atuação. Portanto, colocar-se num processo de estudo, significa se colocar num estado constante de transformação, a qual denotará na melhor das possibilidades para os alunos. Desta maneira, urge uma metamorfose de sua práxis educativa dentro e, sobretudo, fora do ambiente escolar.

Por fim, não podemos olvidar que o processo de formação de toda uma sociedade acontece dentro dos muros de uma escola e nas paredes de uma sala de aula, portanto uma importante missão está posta sobre a missão de educar o que pesa elevada carga sobre os ombros do educadores de hoje, para o constução da sociedade do amanhã.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

FILHO, Humberto Vinício Altino; ALVES, Lídia Maria nazaré. O Protagonismo do aluno na educação matemática. I Seminário Científico da FACIG – 29, 30 e 31 de Outubro de 2015.

NASCIMENTO, Rebeca Barbosa; AQUINO, Thaís Lobosque. A importância da relação professor aluno no processo de ensino-aprendizagem musical. XIV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Diversidade humana, responsabilidade social e currículo: interações na educação musical. Cuiabá, 23-25 de novembro, 2016.

NUNES, Tarcia Gabriela Holanda. A relação professor(a)/aluno(a) no processo de ensino aprendizagem 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. João Pessoa: UFPB, 2017.



SILVA, Ronildo Pereira da. (2020): “Educar ensinando, lendo e vivendo um mundo melhor: educação transformadora”, Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS, n. 3 (enero 2020). Disponível em: <https://www.eu-med.net/rev/rilcoDS/03/educar-ensinando.html> <http://hdl.handle.net/20.500.11763/rilcoDS03educar-ensinando>

VENÂNCIO, Daniella Cristina. Relação entre professor e aluno: diálogo e interação no ensino e aprendizagem 23f(monografia - Pedagogia). Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS/MG. Varginha, 2018.

EDUCAÇÃO ÉTICA E FORÇAS ARMADAS: A FORMAÇÃO DOS LÍDERES E FUTUROS COMBATENTES.

Carlos Eduardo da Silva Farias dos Santos¹⁴

O presente trabalho de pesquisa bibliográfico tem por objetivo apontar a relação entre educação ética e Forças Armadas, buscando explicitar o potencial, que tal educação, pode desenvolver nos futuros combatentes. Uma educação ético-moral pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma personalidade e/ou caráter mais alinhado com o qual é desejado pelas Forças Armadas e pela sociedade nacional e internacional. Ela tem em vista uma atuação mais ética, moral e humanitária dos combatentes nos conflitos armados. Pois, o velho dito popular que diz: “no amor e na guerra vale tudo”, nunca foi tão falacioso, uma vez que a comunidade internacional, por meio de *Tratados e Acordos Internacionais*, buscam limitar, tanto os “motivos” quanto os “meios”, empreendidos para/na guerra.

A educação ética converge para uma maior efetividade e concretização de uma guerra mais “humanizada”¹⁵, que tem por baluarte principal o Direito Humanitário Internacional e que se relaciona diretamente com

14 Bacharelado e licenciatura em Filosofia pela PUCCamp. Licenciatura em Pedagogia pela FALC. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Anhanguera. Especialização em Psicopedagogia; Docência do Ensino superior; Filosofia; Ética e Filosofia Política; e especialista em Direito Constitucional.

15 Com o termo humanizada entre áspas quero designar uma guerra, quando inevitável, que visa causar o menor e o menos sofrimento possível.



a *Teoria da Guerra Justa*. Essa *Teoria* encontra-se imbuída de dois elementos fundamentais: *jus ad bellum* (direito à guerra) e *jus in bello* (direito na guerra), e o respeito aos Direitos Humanos.

A Lei nº 6.880/1980 que é a norma infraconstitucional que dispõe sobre o Estatuto dos Militares traz na Seção II, do Título II – *Das Obrigações e dos Deveres Militares*, cujo tratamento é justamente sobre *Da Ética Militar*, os preceitos de ética militar. Um Título dedicado apenas às condutas (ações, comportamentos e vivências) dos militares deixa explícito o quanto a ética é uma matéria importante na comunidade castrense.

Ética e Moral: Conceituações e Diferenciações

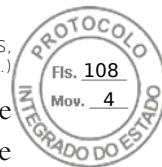
Ao tratarmos de comportamentos, modos de ser, é importante fazer diferenciações. Ética e moral não são apenas dois termos graficamente diferentes, mas são também conceitualmente distintos. Ambos estão intrinsecamente ligados a vida humana, uma vez que apenas os seres humanos, enquanto *zoon politikon*¹⁶, como diria Aristóteles, podem valorar sobre suas ações e refletir sobre elas.

A moral seria o instrumento de trabalho da ética. Pode-se dizer que “moral é o conjunto de regras de conduta consideradas válidas para um grupo ou para uma pessoa” (Temas de Filosofia, p. 106). Por isso a moral tende a ser mais espacial e temporal. A ética tem duas acepções: 1^a) “*ethos* (com *eta* inicial) designa a morada do homem (e do animal em geral). O *ethos* é a casa do homem” (LIMA VAZ. 1988, p. 12); 2^a) “*ethos* (com épsilon inicial) diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos” (Idem, p. 14).

Para fins mais didáticos tomar-se-á o conceito de moral como mais prático, ligado às normas, regras e hábitos que surgem da cultura¹⁷ e da sociedade. Já o conceito de ética como sendo mais abstrato, ligado ao caráter, a personalidade e a princípios que tendem a ser universais e atemporais. Logo, a ética diz respeito ao como viver, ao ter uma vida

16 Aristóteles na *Ética a Nicômaco* refere-se ao homem como um *zoon politikon*, ou seja, um animal político, pois só se constitui como tal em relação com outros homens.

17 O termo “cultura” designa aqui o conjunto de saberes, expressões, representações e significações comportamentais incorporados pelo ser humano enquanto um animal político. Logo, social.



boa e moral é a expressão fática dos valores de um determinado tempo e lugar. “O que nos interessa enfatizar, em um primeiro momento, é que os grupos humanos precisam de regras para viver bem” (ARANHA. 1992, p. 106).

Outra distinção necessária é justamente a respeito de educação ética e educação moral. A primeira versa sobre um ensinamento que estimula a capacidade crítico-reflexível sobre o comportamento humano, sobre o que é bom e mal, enquanto a segunda deveria mecanizar e doutrinar o comportamento humano sem dar tanta importância a capacidade crítico-reflexiva buscando fomentar os valores morais da sociedade ou grupo, esta diz respeito ao certo e errado. É nesse sentido que pode-se dizer que uma ação (comportamento) pode ser ética e não moral (*por exemplo: um casamento entre um homem negro e uma mulher branca na África do Sul durante o regime segregacionista do apartheid era considerado um ato imoral, pois tratava-se do “certo” e “errado” para aquela sociedade – tempo e lugar*).

Já existiu no currículo nacional a disciplina *Educação moral e cívica* com uma base eminentemente conservadora e doutrinária. O Decreto Lei nº. 2.072 de 08 de março de 1940 “dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude”. Sem fazer um juízo anacrônico é preciso ter em mente que a sociedade dessa época tinha outros valores que não os da atualidade (século XXI).

O supracitado decreto em seu Artigo 3º prescrevia os seguintes objetivos:

Art. 3º A educação moral visará a elevação espiritual da personalidade, para o que buscará inculcar nas crianças e nos jovens a confiança no próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança no trabalho, e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias.

Parágrafo único. A educação moral procurará ainda formar nas crianças e nos jovens de um e outro sexo os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e de mães de família. As mulheres dará de modo especial a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos.



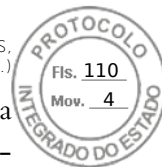
É evidente na citação do documento acima os valores que eram estimados pela sociedade brasileira da década de 1940. Por isso, uma educação ética hoje é fundamental para se pensar, refletir, criticar e problematizar o valores morais vigentes na sociedade. A sociedade tornou-se global com o desenvolvimento e a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), ela tornou-se multicultural, multi-racial, multigênero e as relações entre indivíduos adquiriu novas nances. Logo, extremamente diversa e os jovens militares nasceram nessa sociedade multifacetada. Uma educação ética nesse sentido pode contribuir para um combatente mais tolerante e resiliente, no sentido de adaptar-se ao diferente, e ainda pode desenvolver a inteligência cultural tão necessária em um mundo globalizado.

O ser humano aprende a ser ético e moral porque é uma criatura social, mas também isso só é possível porque é racional. Para Aristóteles, filósofo de Estagira na Macedônia, as virtudes éticas são adquiridas pelo exercício reiterado de boas ações. A virtude ética, “[...] essa deve necessariamente agir, e agir bem [...] assim também as coisas nobres e boas da vida só são conquistadas pelos que agem retamente” (ARISTÓTELES. 2003, p. 29).

As virtudes éticas derivam em nós do hábito. Somos potencialmente capazes, por natureza, de formá-las e, por meio do exercício, traduzir essa potencialidade em ato. Realizando sucessivamente atos justos, nós nos tornamos justos, ou seja, adquirimos a virtude da justiça, que depois permanece em nós de maneira estável, como um habitus que mais tarde irá nos ajudar a realizar atos de coragem. E assim por diante. Em suma, para Aristóteles, as virtudes éticas são aprendidas da mesma maneira que aprendemos as várias artes, que são, elas também, “hábitos” (REALE. 2012, p. 117)

Educação Ética nas Forças Armadas

Os capítulos do livro *Educação Ética nas Forças Armadas* (no original: *Ethics Education in the Military*) aborda de maneira descritiva os programas de ética militar de alguns países com tradições militares únicas e diferentes, discutindo como a educação ética e o treinamento ético podem ser



aprimorados. No capítulo 14 desse livro a pesquisadora Australiana Jessica Wolfendale afirma que as Forças Armadas de todo o mundo reconhecem o compromisso de manter altos padrões éticos e eficazes. A fala de A Edward Major corrobora com o pensamento de Wolfendale:

El expandir la educación ética de los líderes militares de mayor antigüedad es fundamental para satisfacer las exigencias de las actuales hostilidades y el desafío de preservar la confianza del pueblo y de los aliados. A fin de mantener esta confianza elusiva, los líderes deben comprender a cabalidad la presión inherente cuando se llevan a cabo misiones militares de manera hábil y ética. **El comprender la sutileza de estos asuntos nos recuerda la importancia generalizada que tiene la educación ética.** (MAJOR. 2014, p. 2. Grifo nosso)

Uma questão que surge dessa preocupação com uma educação ética nas instituições militares é precisamente “quem deve ensinar?”. Os oficiais? Os capelães? Filósofo? As academias que formam os futuros oficiais e líderes das Forças Armadas no Brasil (Aeronáutica: Academia da Força Aérea; Exército: Academia Militar das Agulhas Negras; Marinha: Escola Naval) geralmente têm disciplinas que abordam a ética em geral (filosofia, por exemplo) e a ética militar, logo no primeiro ano do Cadete/aluno na Instituição para que desde o início comece a “absorver” os valores e princípios da profissão/vocação castrense.

Porém, o ensino de ética dentro das instituições militares não visa apenas ao enquadramento ou doutrinação do aluno, mas também sua autonomia e capacidade crítica frente a situações que exijam dele uma tomada de decisão mais coerente, lógica e embasada. As Forças Armadas mesmo sendo uma das instituições mais conservadoras, juntamente com a Igreja, precisa se adequar a dinamicidade da sociedade impulsionada cada vez mais pela globalização. É nesse sentido que ética e educação são, de certa maneira, indissociáveis. Segundo Angelo Vitório Cenci e Cláudio Almir Dalbosco:

Ambas, Ética e educação, dizem respeito à ação humana, referindo-se à maneira de agir das pessoas e essas dispõem, em algum grau, de um senso comum moral oriundo do processo de socializa-



ção. De *per se* seria possível pressupor também que educar pessoas implica educá-las moralmente, uma vez que os processos educativos colocam em jogo o aprimoramento do ser humano mediante princípios e valores, ou seja, orientados pela referência normativa do dever ser. (CENCI; DALBOSCO. 2014, p. 471)

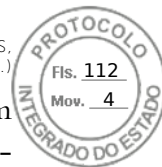
Ao tratar de comportamentos e ações humanas às quais são valoradas, geralmente de modo maniqueista, ou seja, “bidimensionalmente” (bem e mal, certo e errado, justo e injusto, bom e ruim) é concebível ações e decisões pautadas por princípios e normas moralmente justificáveis. Por isso, as ações e comportamentos que não são moralmente justificáveis são recriminados pela sociedade e até punidos legalmente.

Thomas Hobbes (1588 – 1679) no seu livro *Leviatã* (1651) descreve um estado hipotético em que todos os homens estavam em guerra uns com os outros e o medo da violência e da morte repentina e brutal fez com que firmassem um contrato que deu origem ao Estado de sociedade (*Leviatã*) no qual o soberano era o responsável por governar, legislar e punir os infratores do contrato. Esse texto do século XVII deixa explícito que a violência é um comportamento indesejado pela sociedade. Logo, imoral e punível pelo Estado (Lei), em regra.

Em complementariedade a Hobbes, o sociólogo alemão Max Weber (1864 – 1920) em *Economia e Sociedade* (1922), publicado postumamente, fala que o Estado moderno, que exerce a dominação racional-legal e cujo aparato administrativo é a burocracia, é o detentor da coação física legítima.

Hoje, o Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o “território”, faz parte da qualidade característica –, reclama para si (com êxito) **o monopólio da coação física legítima**, pois o específico da atualidade é que a todas as demais associações ou **pessoas individuais somente se atribui o direito de exercer coação física na medida em que o Estado o permita**. Este é considerado a única fonte do “direito” de exercer coação. (WEBER. 1999, p. 525. Grifo nosso)

Em outras palavras o Estado é a instituição que pode fazer o uso legítimo da violência tanto no cenário nacional quanto do cenário internacional, pois ela exerce o monopólio da violência. No caso dos indivíduos o



uso da violência é defeso em regra, porém o Estado abre exceções que vêm previstas no art. 23 do Código Penal Brasileiro: I) em estado de necessidade; II) em legítima defesa; III) em estrito cumprimento de dever legal ou; IV) no exercício regular de direito.

Jus ad Bellum e Jus in Bello: guerra e ética

Os conflitos armados internacionais (interestatais) e os conflitos armados não internacionais (intraestatais) ainda são comuns como forma de (re)solução de conflitos. A relação entre direitos humanos e conflitos armados está enraizada em debates históricos entre estudiosos da seara jurídica, filosófica e internacional sobre a natureza de uma guerra justa e a conduta apropriada na guerra, que também veio a sustentar o Direito Internacional Humanitário. Walzer afirma que a realidade moral da guerra divide-se em duas: motivos e meios. Segundo ele, a primeira tem caráter adjetivo enquanto a segunda é adverbial.

Nesse sentido a Teoria da Guerra Justa, de origem na tradição católica, busca ser um meio termo entre o pacifismo e o beligerismo. “Com o surgimento dos Estados nacionais europeus, a doutrina começou a mudar. Tornou-se ligada à soberania dos Estados [...]” (shaw. 2010, p. 836). Essa doutrina é resultado da junção de elementos tanto da filosofia graga quando do pensamento filosófico romano e era empregado como mecanismo para salvaguardar a ordem social¹⁸.

Teoricamente, após os tratados de Genebra e as Conveções de Haia, a guerra contemporânea só seria possível se considerada justa. Com isso se quer dizer que os motivos para que haja uma declaração de guerra é necessário preencher ao menos um dos seguintes requisitos: 1) Legítima defesa em caso de agressão; 2) Luta pela autodeterminação de um povo e/ou; 3) aqueles casos em que o Conselho de Segurança da ONU considerar compatível com o propósito da Organização.

Esses motivos correspondem ao *Jus ad Bellum*, termo em latim que designa o direito de um Estado a entrar em guerra com outro. Ainda assim mesmo esse requisito tendo sido preenchido não há de se falar em

18 Malcolm N. Shaw trata dessa genealogia da doutrina no livro Direito Internacional. Outra obra mais detalhada é a de Pedro Erik Carneiro, Teoria e Tradição da Guerra Justa: do Império Romano ao Estado Islâmico, ambos referenciados.

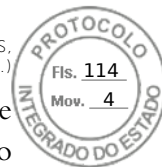


uma Guerra Justa, pois o *Jus ad Bellum* é apenas um dos elementos morais. Os meios empregados em um conflito internacional (guerra) precisa obedecer alguns limites que se encontram positivados em Convenções e Tratados Internacionais. Esse segundo elemento moral da Teoria da Guerra Justa tem intrínseca relação com o Direito Internacional Humanitário, pois diz respeito ao tratamento e ações durante o conflito. Ou seja, ao *Jus in Bello*, termo em latim que designa um guerrear justo, ou mais humano. Tanto o Direito Internacional Humanitário quanto o *Jus in Bello* visam ao menor dano possível às pessoas não envolvidas diretamente no conflito. “O dualismo de *jus ad bellum* e *jus in bello* está no cerne de tudo o que é mais problemático na realidade moral da guerra.” (WALZER, 2003, p.35)

Walzer (2003, p.36) indaga-se “por que é errado começar uma guerra? Sabemos muito bem a resposta. Pessoas acabam morrendo, e com frequência em grande quantidade. A guerra é o inferno”. Toda guerra direta ou indiretamente fere os Direitos Humanos e os crimes de guerra por sua vez aniquilam tanto os Direitos Humanos quanto o Direito Internacional Humanitário. Porém, o indivíduo (civil ou militar) que venha a cometer crimes de guerra, de genocídio, de agressão e/ou crimes contra a humanidade podem ser julgados pelo Tribunal Penal Internacional.

A necessidade de renovar e fortalecer a relação entre o militar e a ética é resultado de dois desenvolvimentos. O primeiro refere-se às Forças Armadas como um sistema basicamente de defesa, não havendo a necessidade de justificativa moral além do direito de legítima defesa, progredindo para um instrumento disponível ao Estado na busca de seus próprios interesses. Porém, essa abordagem, ocorrida durante a Guerra Fria, que define o uso da força militar apenas como um instrumento de autodefesa precisa basear-se em uma justificativa moral muito mais forte.

Essa abordagem resultou em uma nítida distinção entre a esfera política e a esfera militar e, conseqüentemente, entre as perguntas *ad bellum* e a pergunta *in bello*. Mas essa crescente demanda por justificativa ética resultou em uma situação em que a dimensão *ad bellum* da guerra, ou seja, a justificativa de quando ir à guerra, não é mais apenas competência dos políticos. A justificativa moral de ir à guerra agora desempenha um papel importante para o soldado, que terá que conviver com sua participação na guerra; para a mídia, que interpretará os sucessos e fracassos da guerra à



luz de sua legitimidade moral; e para a população da área de atuação, que resistirá ou cooperará de acordo com sua visão dessa legitimidade. Por isso uma separação muito rígida entre o *jus ad bellum* e *jus in bello* pode pôr em risco o sucesso da operação.

O segundo desenvolvimento refere-se a uma decisiva mudança antropológica sobre como a sociedade encherá o agente moral e também como ele vê a si mesmo. As Forças Armadas é uma Instituição conservadora que está alicerçada em suas tradições, valores e princípios e organizadas com base na hierarquia e na disciplina, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nas palavras de Tor Arne Bertsen e Raag Rolfsen (2008, p. 97. tradução nossa): “As forças armadas podem, em muitos aspectos, ser percebidas como o último remanescente das estruturas sociais, onde objetivos desejáveis são alcançados por meios hierárquicos e baseados em comandos”¹⁹.

Esses comandos são emitidos geralmente por Oficiais do Alto Comando das Forças, por isso os líderes, mas não só, precisam adquirir uma sólida base ética. Os Oficiais das Forças, líderes militares, em um determinado momento da carreira passam por uma escola de aperfeiçoamento, as chamadas Escolas de Comando e Estado Maior para que, diante das exigências dos conflitos atuais, possam adquirir maior conhecimento prático e teórico para lidarem com situações que requeiram uma tomada de decisão mais crítica, reflexiva e ética fornecendo justificativas plausíveis, lógicas e fundamentadas.

Si algún currículo debe incluir la ética, es el de los líderes militares de mayor antigüedad de EUA y de las naciones asociadas que asisten a las clases en las SSC. Dado el ambiente actual de conflicto persistente y la creciente letalidad y, las fuerzas de seguridad desplegadas para defenderse del mismo, resulta esencial una base sólida de ética. (MAJOR. 2014, p. 3. Grifo nosso)

Uma educação ética pode contribuir significativamente para a concretização de conflitos bélicos e missões pautadas na *Teoria da Guerra Justa*

19 No original: Armed forces can in many respects be perceived as the last remnant of social structures where desirable ends are achieved through hierarchical and command-based means.



visando o respeito aos Direitos Humanos. Apesar das diferenciações prático-teóricas feitas por inúmeros pesquisadores entre moral e ética, compreender-se-á aqui educação moral no mesmo sentido que educação ética.

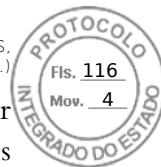
A educação ética nas Forças Armadas objetiva fornecer aos militares a capacidade de distinguir moralmente o certo do errado quando os manuais, regras e estatutos deontológicos não abarcarem a situação fática. Ela não tem a pretensão de transformar o militar em um filósofo, mas fornecer habilidades de questionamento retórico e crítico que os ajudem a tomar decisões complexas de maneira mais acertada, informada e justificada.

Segundo Paul Robinson, professor da Universidade de Ottawa, a educação ética nas Forças Armadas tem um papel importante no cenário das missões e conflitos armados contemporâneos, uma vez que são justificados pelos Direitos Humanos e pelo Direito Internacional Humanitário.

[...] muitas missões militares são agora justificadas em termos humanitários, usando a linguagem da “intervenção humanitária” e a “responsabilidade de proteger”. As forças armadas britânicas afirmam que sua missão é ser “uma força para o bem”. Claramente, para que essas reivindicações sejam mais do que retórica egoísta, o pessoal militar deve defender os mais altos padrões éticos. Por sua vez, isso significa que as instituições militares devem prestar crescente atenção à educação ética de seus membros. (ROBINSON, 2008, p.1, tradução nossa)²⁰

A educação ética deve estar inserida em todo âmbito da formação militar, pois ela busca criar e formar um caráter que expresse os valores da instituição e da sociedade. Para isso muitas Organizações Militares (OM) desenvolvem ações e programas que procuram fomentar e fortalecer os valores que são considerados essenciais para a profissão militar.

20 No original: [...] many military missions are now justified in humanitarian terms, using the language of “humanitarian intervention” and the “responsibility to protect”. The British armed forces, claim that their mission is to be “a force for good”. Clearly, if such claims are to be more than self-serving rhetoric, military personnel must uphold the the highest ethical standards. This in turn means that military institutions must pay increasing attention to the ethical education of their members.



A Academia da Força Aérea (AFA), instituição de ensino superior que forma os futuros Oficiais da Força Aérea Brasileira, desenvolve várias ações com o propósito de fazer abrolhar e/ou fossilizar nos Cadetes os valores das Forças Armadas e da Instituição presentes na Constituição Federal de 1988, no Estatuto dos Militares e no Código de Honra do Cadete da Aeronáutica.

Uma dessas ações é o Programa de Formação e Fortalecimento de Valores (PFV)²¹ que foi instituído no ano de 2009 na AFA, e que se constitui em um conjunto de valores que norteiam as atividades a serem desenvolvidas por todas as Unidades do Comando da Aeronáutica (COMAER). Ele objetiva orientar ações e pensamentos, voltando-os para os valores fundamentais da OM e da vida castrense.

A disciplina de Filosofia que compõe o *Currículo Mínimo* da AFA contribui sobre maneira com um arcabouço teórico e reflexões ético-morais. A disciplina trabalha alguns pensadores chave da *História da Filosofia* como Platão, Aristóteles, Kant e Hannah Arendt. Um conhecimento com base filosófica e ética pode auxiliar nas tomadas de decisões e na resolução de problemas em um cenário de conflito armado. Nesse sentido a educação ética pode contribuir para o sucesso da missão.

Esse sistema de valores rígidos e fixos no caráter do militar pode aumentar ainda mais o sucesso da missão, uma vez que as escolhas baseadas na ética têm maior probabilidade de ganhar a confiança das populações nativas que vivem nos teatros de operações, que podem considerar inicialmente a presença militar como invasão e ataque ao seu modo de vida. E muito mais do que apenas completar objetivos, a missão deve ser cumprida, preservando ainda um senso de certo e errado, para que o fim justifique os meios.

[...] muitos países estão estabelecendo novos programas de ética militar baseados diretamente no trabalho de filósofos acadêmicos e cientistas sociais. Os princípios filosóficos por trás desses programas são, no entanto, muitas vezes, diferentes de uma nação para outra, produzindo variações significativas nos métodos

21 No site da Academia da Força Aérea encontra-se de forma mais detalhada o Programa de Formação de Valores. Disponível em: <https://www2.fab.mil.br/afa/index.php/programa-de-formacao-de-valores>. Acesso em: 11/06/2020.



usados para lidar com o problema comum. (ROBINSON, 2008, p.1, tradução nossa)²²

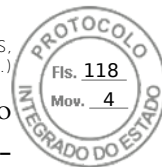
Uma reflexão sobre educação e ética tem a mesma importância apesar de serem campos distintos, porém indissociáveis. Segundo Saviani (1991, p.21) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A humanidade após passar por duas grandes guerras e experimentar o horror, do qual os seres humanos são capazes, viu a necessidade de produzir mecanismos para limitar e minimizar a barbárie humana. O horror surgido dos conflitos armados durante a história produziu uma sociedade global mais humana. Logo, as atuais doutrinas éticas são uma resposta aos problemas sucitados pelas relações humanas.

As doutrinas éticas fundamentais nascem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens, e, em particular, pelo seu comportamento moral efetivo. Por isso, existe uma estreita vinculação entre os conceitos morais e a realidade humana, social, sujeita historicamente à mudança. (LIMA VÁZQUEZ, 2013, p.269)

Ninguém nasce com princípios e valores, estes são adquiridos. O ser humano se torna ético por que é ensinado. Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco* não usa o termo ética, mas sim virtude (*aretê*), que pode ser intelectual e/ou moral. A “virtude moral é adquirida em resultado do hábito, de onde o seu nome se derivou [...] É evidente, pois, que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza, visto que nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito” (ARISTÓTELES, 2003, p.40).

Assim como o hábito é importante para a constituição da virtude, em Aristóteles, também o é a experiência para a ética. A ética é parte da

22 No original: [...] many countries are establishing new military ethics programmes directly based on the work of academic philosophers and social scientists. The philosophical principles behind these programmes are, however, often very different from one nation to another, producing significant variation in the methods used to tackle the common problem.



experiência humana assim como a educação. Não há dicotomia entre o conceito de ética e o de experiência. “Desse modo, a constituição da experiência está intrinsecamente ligada à ética, pois gera saberes e conhecimentos utilizados no convívio social e valores comportamentais” (CAMOLEZE, 2018, p.105)

No militarismo a experiência é de suma importância por vários motivos. A experiência ajuda a fossilizar a teoria, a mecanizar procedimentos, a simular situações de combate (operações e missões). É essa experiência que compõe o caráter moral do militar enquanto pessoa e profissional da guerra. “As experiências proporcionam um intercâmbio de saberes e valores que ajudam a compor a conduta humana. [...] Na experiência o senso prático é utilizado na composição social e na transmissão dos valores” (CAMOLEZE, 2018, p.106). As experiências interferem sobre o comportamento humano e auxiliam na formação de valores morais e éticos.

Existe uma frase bastante difundida no meio militar que expressa bem a importância da experiência tanto no âmbito moral quanto no profissional: “Nós lutamos conforme treinamos”. Treinamento e experiência compõe, nesse sentido, o caráter do combatente. Aristóteles já havia assinalado para a formação do caráter individual por meio do hábito, ou seja, ações realizadas reiteradamente. É justamente o hábito que torna o homem virtuoso. É “pelos atos que praticamos em nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos; pelo que fazemos em situações perigosas e pelo hábito de sentir medo ou de sentir confiança, tornamo-nos corajosos ou covardes” (ARISTÓTELES, 2003, p.41)

Martin L. Cook, professor de filosofia da USAFA, faz uma análise da relevância da educação ética e de um treinamento ético para o desenvolvimento do caráter militar. Ele diz que os valores morais e princípios éticos que devem nortear a conduta do militar são desenvolvidos durante os quatro anos que os cadetes passam dentro da Academia por meio do hábito e do treinamento. Esses elementos morais que constituem o caráter do profissional militar é o que o diferencia do civil.

O primeiro e fundamental componente da ética militar é a formação de hábitos e atitudes que ocorrem no treinamento militar. Desde o treinamento básico de cadetes até os quatro anos de experiência da Academia, é dada grande atenção à formação do hábito,



porte militar, costumes e cortesias que distinguem o militar profissional de seu colega civil. (COOK, 2008, p. 58, tradução nossa)²³

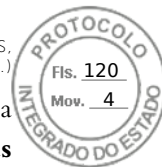
O ser humano enquanto um “animal político” que só é possível em relação com o outro, um ser que convive, ou seja que vive junto com outros seres, é por natureza um ser social. Este animal que somos se constitui como ser humano em relação a outros seres humanos. Essa relação de convivência é possível porque somos éticos. Para Aristóteles o humano é o espaço do *ethos*, que é por esse contruído ou incessantemente reconstruído. Já para Kant todo ser dotado de racionalidade é capaz de moralidade. “A primeira acepção de *ethos* (com *eta* inicial) designa a morada do homem (e do animal em geral). O *ethos* é a casa do homem” (LIMA VAZ, 1988, p.12). Podemos entender o *ethos* enquanto parte divina presente no ser humano. Heráclito, filósofo pré-socrático, endente o *ethos* regido pelo logos que pode ser verificado no seu célebre fragmento: “*ethos antrôpo daimôn*”²⁴.

Educação e ética são elementos criados e mantidos pelo homem em sociedade e não podem ser pensadas separadamente. Isso é ainda mais verdade após a humnidade passar pelos horrores de duas guerras mundiais e vários conflitos não-internacionais que violaram Direitos Humanos. A preocupação das Forças Armadas, tanto nacional quanto as estrangeiras, com a formação ético-moral de seu membros está crescendo cada vez mais em decorrência de uma visão mais humana no tratamento dos conflitos armados. Principalmente aos meios empreendidos no combate e à conduta do combatente no teatro de operações. Pois esse militar representa seu país e as Forças Armadas com seus valores e princípios. Clausewitz na obra *Da Guerra* busca separar a moralidade do fenômeno da guerra. Ou seja, a guerra não pode ser tratada em termos morais.

A guerra é, portanto, um ato de força para obrigar o nosso inimigo a fazer a nossa vontade.

23 No original: The first and foundational component of military ethics is the formation of habits and bearing that occurs in core military training. From basic cadet training through the entire four years of the Academy experience, great attention is given to the formation of the habit, military bearing, customs and courtesies that distinguish the professional military officer from his or her civilian counterpart.

24 Tradução direta: “o *ethos* é o gênio protetor do homem”.



A força, para opor-se à força oponente, mune-se de invenções da arte e da ciência. **Existem certas limitações auto-impostas e imperceptíveis, vinculadas à força, que mal merecem ser mencionadas**, conhecidas como legislação e costumes internacionais, mas elas pouco a enfraquecem. **A força - isto é, a força física, porque a força moral não possui existência a não ser como expresso no Estado e na legislação** - constitui assim o meio de que dispõe a guerra. (CLAUSEWITZ, 2017, p.75, grifo nosso)

Mas ao analisarmos o cenário pós 2º guerra mundial vemos que não se sucedeu a paz, mas sim a mais conflitos como a guerra fria, guerra do Vietnã, guerra do Golfo, etc. E com o crescimento dos conflitos armados também o desenvolvimento de armas com poder de destruição cada vez maior (armas nucleares, químicas e biológicas, etc). Com certeza a filosofia da guerra precisa rever o fenômeno guerra. Hannah Arendt chama a atenção para o perigo universal de uma guerra entre potências bélicas.

[...] a paz é a continuação da guerra por outros meios – é o verdadeiro desenvolvimento das técnicas da guerra. Conforme as palavras do físico russo Sakharov: “Uma guerra termonuclear não pode ser considerada uma continuação da política por outros meios (de acordo com a fórmula de Clausewitz). Seria um meio de suicídio universal”. (ARENDR. 2004, p. 8)

Esses pensadores ajudam a ver como a discussão sobre uma educação ética nas Forças Armadas se faz sempre importante. Kant já na introdução da obra *Sobre a Pedagogia*²⁵ afirma que o homem é a única criatura que precisa ser educada. “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p.15). Para esse filósofo a educação tem a finalidade de guiar os homens à seu destino, a humanização que só se concretiza com a moralização do ser humano. A humanização da humanidade é o estado em que os homens

25 Essa obra é resultado de compilações de anotações feitas pelos alunos de Kant quando este ministrava a disciplina de Pedagogia na Universidade de Königsberg.



são morais. A educação deve disciplinar o homem, torná-lo culto, torná-lo prudente e por fim torná-lo moral.²⁶

Em outro texto intitulado *Resposta a Pergunta: o que é esclarecimento?*, de 1783²⁷, Kant afirma que ainda não vivemos em um era esclarecida, mas sim em uma época de esclarecimento. Isso significa que apesar de todo avanço científico, cultural e educacional ainda faltava ao ser humano o desenvolvimento pleno da moralidade. Kant diz basicamente a mesma coisa no *Sobre a Pedagogia*. “Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ainda não é a da verdadeira moralidade.” (KANT, 1999, p. 28)

Considerações Finais

A relevância de uma educação ética nas Forças Armadas converge com uma preocupação cada vez mais crescente, na comunidade internacional, com o respeito e manutenção dos Direitos Humanos. Sobretudo, para o implemento de conflitos que tenham por baluarte o *jus ad bellum* e o *jus in bello*.

São as limitações no direito inerente dos Estados soberanos de declarar guerra que cumpre o primeiro elemento moral da Teoria da Guerra Justa, o qual diz respeito aos motivos para ingressar ou iniciar um conflito armado. O segundo elemento moral refere-se às limitações aos meios empreendidos no conflito armado. Ou seja, está intrinsecamente ligado ao como/modo de lutar. Proibições de armamentos, proibições de tratamentos (tortura, estupro), proibição quanto a não atacar não combatente, proibição de atacar certos locais, etc.

Podemos relacionar dessa maneira alguns elementos importantes que devem guiar e balisar a atuação dos soldados no Teatro de Operações, tanto no conflito propriamente dito quanto nas atividades de suporte em geral. Esses elementos são: Educação ética, Guerra justa e Direito Humanitário.

A educação ética é um dos apoios sem o qual os outros dois elementos não se manteriam de pé por muito tempo. A Teoria da Guerra e Direito

26 KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 1999, p.25.

27 Esse texto surgiu de uma indagação feita a Kant pela Academia de Ciências de Berlim.



Internacional Humanitário têm uma característica eminentemente normativa equanto a educação ética forma e fortalece princípios e valores que são ligados ao caráter. Logo, tem característica psicológica.

A educação ética apresenta aos alunos problemas em potencial, alerta-os sobre questões que eles podem não ter considerado e fornece orientação sobre como lidar com os problemas. Embora não possa apresentar todas as possibilidades, a educação ética oferece uma metodologia para enfrentar os desafios éticos.

Referência Bibliográfica

AMORIM NETO, Roque Do Carmo; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. *Ética e moral na Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São paulo: Martin Claret, 2003.

ARENDDT, Hannah. *Da Violência*. Tradução: Maria Claudia Drummond. 2004. www.sabotagem.revolt.org (PDF).

BERNTSEN, Tor Arne; ROLFSEN, Raag. *Ethics Training in the Norwegian Defence Forces*. In *Ethics Education in the military*, 95-101: Ashgate, 2008.

CAMOLEZE, Jean. *Um olhar ético na historiografia: a valorização da experiência na construção histórica*. In César Nunes e José Renato Polli (Org.) *Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora*. Jundiaí, SP: Editora In House e Editora Brasília, 2018.

CARNEIRO, Pedro Erik. *Teoria e Tradição da Guerra Justa: do Império Romano ao Estado Islâmico*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

CLAUSEWITZ, Carl von. *Da Guerra*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

COOK, Martin L. *Ethics Education, Ethics Training, and Character Deve-*



lopment: *Who 'Owns' Ethics in the US Air Force Academy?* In *Ethics Education in the military*, 57-65: Ashgate, 2008.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba/SP: Unimep, 1999.

LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.

MAJOR, A Edward. *La educación ética de los líderes de las fuerzas armadas*. Military Review: Revista Profesional del Ejército de EUA - Edición Hispanoamericana, 2014. Disponível em: https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/militaryreview/Archives/Spanish/MilitaryReview_20140430_art001SPA.pdf. Acessado em: 25/09/2020.

REALE, Giovanni. *Introdução a Aristóteles*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROBINSON, Paul. *Ethics Education in the Military*. In *Ethics Education in the military*, 1-12: Ashgate, 2008.

_____. *Ethics training and development in the military*. Parameters, vol. 37, no. 1, Spring 2007, p. 23-36. Disponível em: <https://press.armywarcollege.edu/parameters/vol37/iss1/8/>. Acessado em: 20/09/2020.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SAVIANI, Demerval. *A Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SHAW, Malcolm N. *Direito Internacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALZER, Michael. *Guerras justas e injustas: uma argumentação moral com exemplos históricos*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A LINGUAGEM CORPORAL: HERMENÊUTICA DA NARRATIVA

Adriana Barroso de Azevedo²⁸

Elaine Gomes Vilela²⁹

INTRODUÇÃO

O presente texto surge a partir das reflexões das aulas da disciplina de Educação e Hermenêutica: Vias Epistemológicas, ministrada pelo professor Prof. Dr. Vitor Chaves de Souza com a participação especial em algumas aulas do Prof. Dr. Rui Josgrilberg no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

As aulas trouxeram contribuições valiosas para o exercício da profissão docente; mas, principalmente para a vida. A temática da hermenêutica no sentido amplo da interpretação não só do texto, como também das ex-

28 Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015), doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002), mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993). Pró-Reitora de Pós Graduação e Pesquisa e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Foi Pró-Reitora de Educação a Distância da UMESP. Coordena o Grupo de pesquisas Formação docente e uso de Tecnologias digitais de informação e comunicação (CNPQ).

29 Doutoranda e Mestre em Educação, Pedagoga, Pós Graduada em docência do Ensino Superior e Tradução e Interpretação, Libras - Português. Professora dos cursos de Licenciatura da Unisantanna e Coordenadora da Pós em Libras. Professora do curso de Pós-graduação Latu Sensus em Libras na Universidade Uninove. Guia-intérprete pela Ahimsa. Experiência no atendimento inclusivo a surdos e surdocegos.



pressões; estão diretamente relacionadas ao ato de entender o outro numa perspectiva relacional de olhar para si, para o entorno e para o sentido e significado das coisas.

Partimos da premissa da importância da linguagem para efetiva comunicação, e a partir dela ressaltamos a possibilidade narrativa de expressão que é essencial para a apropriação do “ser” pelos humanos.

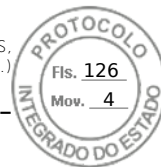
1. A LINGUAGEM HUMANA

A linguagem tem a função de situar o homem no mundo que o rodeia. É a partir da linguagem que o homem se reconhece como ser pensante. A partir da linguagem a comunicação é possível. Wittgenstein (1968), ressalta a seguinte frase: “Que o mundo é o meu mundo, isto se mostra porque os limites da linguagem (da linguagem que somente eu compreendo) denotam os limites de meu mundo. O mundo e a vida são um só. Sou meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1968 p. 111). A comunicação nos permite socializar com os outros e compartilhar uma cultura vigente; por isso, a linguagem é essencial para a vida nos inserindo e identificando em nossa sociedade.

A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos. Entre as ferramentas culturais do ser humano, a linguagem ocupa um lugar à parte, porque o homem não está programado para aprender física ou matemática, mas está programado para falar, para aprender línguas, quaisquer que elas sejam. (FIORIN, 2013. p.13)

O autor ressalta que, as pessoas estão programadas para se assumirem no mundo com uma identidade própria, dentro de uma cultura por meio da comunicação. Precisamos ressaltar que essa citação privilegia as pessoas que têm os sentidos preservados, pois, é necessária uma escuta para poder desenvolver a fala, fator esse improvável no caso de surdos que são privados do sentido sensorial da audição.

De acordo com Fiorin (2013), uma criança de três anos já é apta para o domínio de uma língua, considerando que essa criança tenha o sentido



da audição preservado. Essa criança precisa ser estimulada, pois essa competência é alcançada por meio do estímulo e inserção cultural.

Assim, o autor defende que a linguagem é manifesta verbalmente por meio de signos apoiados em palavras que é o caso da Língua Portuguesa. O autor cita a utilização de linguagem não verbal expressa por gestos³⁰, pinturas, desenhos entre outros.

Dentro dessa perspectiva ressalto a comunicação de surdocegos, que além da privação sensorial da audição que é o caso dos surdos, também são destituídos da visão. Nessa perspectiva é preciso entender a especificidade dessa condição, para a partir dela traçar possibilidades de interação e de prática de linguagem.

No ano de 1977, houve a *Helen Keller World Conferences*³¹ (HKWC), isto é, a Conferência Mundial Hellen Keller, que tinha como foco a surdocegueira. Nessa reunião contava-se com representantes de 30 países, dentre eles encontrava-se Helen Keller, uma surdocega mundialmente conhecida que ficou surdocega aos 18 meses de vida decorrentes de uma Escarlatina³² que fechou seus olhos e ouvidos. Nessa conferência Helen Keller declarou que:

[...] uma pessoa é [surdocega] quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa [surdocega] necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se neste

30 Muitas pessoas confundem a Libras (Língua Brasileira de Sinais) com uma linguagem gestual não verbal; porém, ela é apoiada nos verbos e possui a mesma estrutura gramatical de qualquer língua oral.

31 O objetivo das Conferências Mundiais Helen Keller (HKWC) é proporcionar às pessoas com surdocegueira oportunidades de ter seu próprio fórum para aprender com outras pessoas com experiências pessoais de surdocegueira e ter a possibilidade de compartilhar suas próprias experiências. Fonte: Confederação Mundial de Surdocegos, disponível em <http://www.wfdb.eu/helen-keller-world-conference/>.

32 Escarlatina é uma doença infectocontagiosa aguda, provocada pela bactéria *Estreptococo beta hemolítico do grupo A*, que acomete especialmente as crianças em idade escolar (de 2 a 10 anos), durante a primavera, após um episódio de faringite ou amidalite estreptocócica. Fonte: VARELLA, s/a. Fonte: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/escarlatina/>.



grupo, não somente as pessoas que tem perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que sua “incapacidade” seja a menor possível. (HKWC, 1977, p. 33)

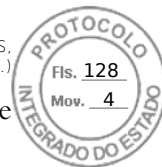
Nesse depoimento Helen aponta os desafios de pessoas que tem as duas perdas de visão e audição concomitantemente. Ela ainda ressalta que as perdas totais ou parciais desses sentidos ocasionam limitações que precisam ser sanadas. Dentre as muitas dificuldades enfrentadas, por Helen até o entendimento do que era a linguagem houve um processo de apropriação, pois

Helen Keller demonstrou que mesmo sendo surdocega é possível vencer os obstáculos e limitações através da comunicação e uso da linguagem. Helen descobriu um novo mundo quando a comunicação foi apresentada a ela, para isso foi necessário o árduo trabalho da sua professora Anne Sullivan que com amor e paciência trouxe luz e som à vida de Helen, além de desenvolver estratégias e recursos facilitadores para aprendizagem. (VILELA, 2018 p. 20)

A partir da apropriação da linguagem, trazida por Anne Sullivan, professora de Hellen Keller durante sua infância, o conhecimento de mundo e de pertencimento, trouxe a ela inúmeras possibilidades de interação que não eram possíveis antes da comunicação, isto é, previamente ao desenvolvimento da linguagem. Por isso a importância de entender de forma clara as especificidades da surdocegueira para a partir dela traçar caminhos para inserção no mundo.

Uma criança surdocega antes excluída de linguagem e convívio social devido suas privações sensoriais, através da educação encontra sua identidade pessoal, desenvolve interação social, compreensão ética e estética e a amplitude dos sentimentos humanos”. No seu desenvolvimento linguístico fica claro o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético de Helen. (VILELA, 2018 p.37)

Para que Helen obtivesse a personificação da sua identidade e cultura foi traçado um processo de aquisição de linguagem e acesso à educação.



Por meio da educação e do contato com o outro, o pertencimento de mundo e de si própria foi efetivado.

A linguagem molda a visão do homem e o seu pensamento — simultaneamente a concepção que ele tem de si mesmo e do seu mundo (não sendo estes dois aspectos tão separados como parecemos). A própria visão que tem da realidade é moldada pela linguagem (1J). Muito mais do que pensa, o homem veicula através da linguagem as várias facetas da sua vida — aquilo que venera, aquilo que ama, os comportamentos sociais, o pensamento abstracto; mesmo a forma dos seus sentimentos é conforme com a linguagem. Se considerarmos este tema em profundidade, torna-se visível que a linguagem é o «medium» no qual vivemos, nos movemos e no qual temos o nosso ser. (PALMER, 1999 p. 21)

Palmer mensura que a linguagem permite o sentir e pertencer ao mundo; o sentir e existir é possível com a mediação da linguagem. Nesse contexto remete-se o sentir e significar no mundo. Sobre os dois termos sentido e significado Zuin (2011), destaca que:

Os sentidos designam algo completamente diferente de pessoa para pessoa em circunstâncias diversas. Desta forma, uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido que condiz ao contexto e às vivências afetivas do sujeito. Portanto, o sentido é o elemento fundamental da utilização viva da palavra, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito. (ZUIN 2011, p.30)

O sentido perpassa pelos acontecimentos vivenciados no cotidiano bem como as coisas que tocamos e vivemos. O significar é muito além do sentir, pois, sua representação é individual. O sentir e o significar passam pela linguagem e sem a linguagem esse ser, estar, sentir e significar não seriam possíveis.



2. A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

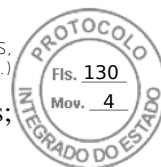
A narrativa é o movimento de expressão do ser humano, é por meio da narrativa que as pessoas exprimem sentimentos, desejos, experiências, anseios e emoções. É na narrativa que o sujeito se reconhece como produtor de conhecimento e a partir desse conhecimento ele é capaz de se relacionar com o seu entorno. Entendemos que

[...] a narrativa tem um lugar importante, para não dizer essencial, nessa existência que somos. Ela se insere na própria experiência temporal que fazemos do mundo, dos outros e de nós mesmos como mediação significativa, mediação entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e outros sujeitos, entre o sujeito e si mesmo, respectivamente, como indica Ricoeur em vários momentos, em relações de referência, de comunicação e de auto compreensão. (GENTIL, 2011 p.181)

O autor afirma que a partir da narrativa as pessoas comunicam-se e compreendem-se em um movimento constante do singular para o plural partindo de si de encontro ao outro. A experiência passa pelo vivido que a partir da significação torna-se experiência. A experiência é o que move o ser humano, o que marca sua vida de forma intrínseca a ponto de adentrar nos arcanos da alma. Clandinin e Connely ressaltam a importância da experiência na narrativa:

Para cientistas sociais, e conseqüentemente para nós, experiência é uma palavra-chave. [...] Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

A partir da experiência, a narrativa traz som à voz, traz luz aos olhos e a partir da escrita eterniza uma experiência de vida. A experiência é aquilo



que se vive com intensidade, o que marca e transforma a vida das pessoas; e a narrativa, é a forma que temos de expressar a experiência.

As narrativas elucidam eventos sociais e trazem compreensão de fenômenos inerentes ao exercício da linguagem corporal. Os surdocegos narram com seu corpo; seja por meio de uma comunicação baseada em uma estrutura verbal, seja por expressões corporais que elucidam sentimentos e emoções.

A narrativa traz ao surdocego a possibilidade do pronunciamento de si, tirando-o do silêncio e da escuridão pela oportunidade de assumir o protagonismo da sua existência. Keller narra em sua autobiografia as barreiras transpostas por meio da linguagem.

[...] Keller demonstrou que mesmo sendo surdocega [foi] possível vencer os obstáculos e limitações através da comunicação e uso da linguagem. [Ela] descobriu um novo mundo quando a comunicação foi apresentada a ela, para isso foi necessário o árduo trabalho da sua professora Anne Sullivan que com amor e paciência trouxe luz e som à [sua] vida [...], além de desenvolver estratégias e recursos facilitadores para aprendizagem. (VILELA, 2018 p. 20)

A pesquisadora supracitada, estudou os diferentes aspectos da comunicação de surdocegos e observou o quanto esses sujeitos estão imersos na condição de privação sensorial ocasionando isolamento do mundo, tornando-se prisioneiros dentro do próprio corpo. No contato com essas pessoas a autora desenvolveu estratégias de interação a fim de conceder a eles a autoria das próprias vidas, quando de posse de uma linguagem e empoderamento que a comunicação dispõe.

Nessa perspectiva, a narrativa, propicia a expressão de si desencadeando outros aspectos do desenvolvimento humano. Vilela ressalta as particularidades advindas da linguagem e comunicação:

Uma criança surdocega antes excluída de linguagem e convívio social devido suas privações sensoriais, através da educação encontra sua identidade pessoal, desenvolve interação social, compreensão ética e estética e a amplitude dos sentimentos humanos. No seu desenvolvimento linguístico fica claro o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético de Helen. (VILELA, 2018 p.37)



Partindo das narrativas de surdocegos nota-se a compreensão dos fatos por eles vividos e as aspirações sobre aspectos a serem desenvolvidos. A experiência é externada por meio da linguagem corporal onde é factível a percepção e desenvolvimento de elementos antes adormecidos pela privação sensorial. A narrativa propicia a expressão do pensamento das experiências intrínsecas.

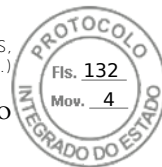
De acordo com Palmer a linguagem molda a visão que o homem tem do mundo e de si próprio. “Muito mais do que pensa, o homem veicula através da linguagem as várias facetas da sua vida — aquilo que venera, aquilo que ama, os comportamentos sociais, o pensamento [abstrato]; mesmo a forma dos seus sentimentos é conforme com a linguagem” (PALMER 1999, p. 21).

Palmer (1999) menciona que as grandes obras da linguagem são expostas pelo texto oral de forma audível, que se torna superior se relacionado a linguagem escrita. Esse fato deve-se a “fraqueza” (aspas do autor) da linguagem escrita na ausência de expressão contidas na língua falada. O autor ressalta ainda a importância do registro do texto oral para o texto escrito de forma a eternizá-lo; porém, ressalta que essa ação o enfraquece. (PALMER, 1999 p.26). Pensando nessa perspectiva dos textos orais e escritos, questiona-se: como ocorre a expressão e registro dos textos expressos pela linguagem não verbal ancorada ao corpo?

Alguns surdocegos expressam-se por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras; sendo assim, utilizam uma língua gestual-visual produzida a partir de movimentos corpóreos e percebida por meio da visão. Essa narrativa quando veiculada por meio do texto escrito não revela as nuances da expressão presentes no exercício da língua. Faz-se necessário emoldurar esse texto com as características visuais observadas pelo intérprete. Além das narrativas sinalizadas existem expressões corporais (não verbais) que exprimem sentimentos e emoções.

A Libras possui peculiaridades que a língua oral não possui quanto a sua produção. A expressão corporal está para Libras como a prosódia³³ está para a língua falada. Portanto é necessário que o intérprete decodifique es-

33 Parte da gramática normativa que trata da reta acentuação dos vocábulos e, ainda, dos fenômenos de entoação. Fonte: DICIO, 2009/2020. Fonte: <https://www.dicio.com.br/prosodia/>



sas mensagens corporais e a partir delas mensura sua intensidade por meio do texto escrito em um processo tradutório, por exemplo.

3. A HERMENÊUTICA DA LINGUAGEM CORPORAL

A hermenêutica tem a responsabilidade de desvendar mistérios e explorar significações. Ela está baseada no entendimento que alguém tem sobre determinada ação. Palmer (1999) relata que a hermenêutica tem uma veracidade, vai além do texto e exige do intérprete compreensão no ato de compreender ou interpretar. A definição do autor mensura que:

As raízes da palavra hermenêutica residem no verbo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por «interpretar», e no substantivo *liermeneia*, «interpretação». Uma exploração da origem destas duas palavras e das três orientações significativas básicas que elas veiculavam no seu antigo uso esclarece consideravelmente a natureza da interpretação [...]. (PALMER, 1999 p. 23)

A hermenêutica é parte fundante da vida dos humanos, em todos os momentos praticamos esse movimento de interpretar os acontecimentos que nos rodeiam, seja ele em forma de texto, imagem, ações ou percepções. A hermenêutica em si traduz-se no ato de interpretar. Neste sentido a

[...] interpretação ultrapassa o mundo [linguístico] em que o homem vive, pois, a própria existência dos animais depende dela. Estes sentem o modo como se situam no mundo. Um pouco de comida em frente de um chimpanzé, de um cão ou de um gato será interpretado pelo animal em termos das suas próprias necessidades e da sua própria experiência. Os pássaros conhecem os sinais que os levam a voar em [direção] ao Sul. (PALMER, 1999 p. 20)

O princípio da interpretação parte da necessidade quer seja humana ou animal, como ressaltada na citação anterior. A percepção da interpretação acontece de forma natural independente da comunicação utilizada. Algumas interpretações são impossíveis de ser compreendidas devido um alto grau de complexidade que o rodeiam, como o caso dos pássaros que



migram em direção ao sul e também de surdocegos que nasceram com a deficiência e não adquiriram ainda uma forma de comunicação.

O surdo e o cego acham muito difícil dominar as amenidades da conversa. Como tal dificuldade deve aumentar no caso dos que são ao mesmo tempo surdos e cegos! Não podem distinguir o tom da voz ou, sem ajuda, subir e descer a escala de tons que dão significado às palavras, nem observar a expressão do rosto de quem fala – e um olhar é, às vezes, a própria alma daquilo que se diz. (KELLER, 2008, p. 31)

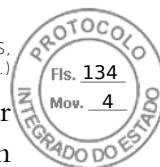
A narrativa de Keller ressalta a importância da interpretação de códigos que não são perceptíveis por meio da fala ou do texto escrito, pois são mensagens envoltas no mistério da linguagem corporal.

Para que a interpretação da linguagem corporal do surdocego seja possível é necessária uma aproximação, a formação de um vínculo, observações constantes, pesquisas e práticas de ensino que desvendem esses mistérios. Essa interpretação de pessoas por meio de observação de linguagens corporais norteiam um atendimento qualificado.

Portando a interpretação não está relacionada somente a textos escritos, mas abrange uma grande gama de formas de expressão. Palmer (1999) evidencia características da hermenêutica que justificam essa necessidade de ampliação:

Os seus princípios aplicam-se não só a obras escritas, mas também a quaisquer obras de arte. Visto isto, a hermenêutica é fundamental em todas as humanidades — em todas as disciplinas que se ocupam com a interpretação das obras do homem. É mais do que meramente interdisciplinar, porque os seus princípios incluem um fundamento teórico para as humanidades (“); os seus princípios deviam colocar-se como um estudo essencial para todas as disciplinas humanísticas. (PALMER, 1999 p.22)

A interpretação envolve uma infinidade de áreas em diversos temas que podem ser explorados a partir de uma visão ou leitura competentes. Configura-se em um ato voluntário de descoberta do outro a partir da leitura da produção verbal; isto é, linguística, e não verbal; isto é, a expressão



corporal. Todas as áreas de estudos deveriam preocupar-se em capacitar para o exercício sensível de interpretar, olhar, perceber, e a partir de um contexto transformar.

Ao averiguar a interpretação da linguagem corporal da pessoa surdo-cega, verifica-se um encantamento indescritível por parte do intérprete em buscar desvendar um mistério escondido sem palavras.

CONSIDERAÇÕES

O ato hermenêutico nas ações humanas produz conhecimentos fascinantes que não podem ser aprendidos em livros. Configura-se no contato com o outro na percepção das expressões que dizem mais do que as palavras. Para tanto é necessária sensibilidade para captar essas informações.

Na linguagem corporal é importante considerar o contexto. Para interpretar é recomendado ouvir mais e falar menos. Ouvir não só o som, mas estar atento aos demais ruídos: olfativos, mentais e emocionais, porque esses ruídos ajudarão a interpretar com mais precisão a expressão corporal.

A prática da linguagem pelo surdocego é o cerne principal da análise trazida por esse texto e carece de pares que se disponham a interpretar narrativas tão singulares que não emitem palavras, mas que produzem textos por meio de expressões no ato de materializar o visível e significado.

REFERENCIAL TEÓRICO

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013, 206 p.

GENTIL, Hélio Salles. **“Historicidade e compreensão das narrativas de ficção a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur.”** In: PAULA, Adna Candido de; SPERBER, Frankl (Organizadoras).”



Teoria literária e hermenêutica Ricoeuriana: um diálogo possível. Dourados, MS: UFGD (2011): 177-193.

HKWC. Helen Keller World Conferences. Disponível em <http://www.wfdb.eu/es/helen-keller-world-conference/> acesso em 15/01/2019.

PALMER, Richard E. **HERMENÊUTICA**. 1999.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva**. 2018.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de João Arthur Gianotti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

ZUIN, Poliana Bruno. **Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua**. Trilhas pedagógicas. V. 1, n. 1, p. 23-37, Ago. 2011.

A ONTOLOGIA DO SER: A CRÍTICA DE HEIDEGGER AO TECNICISMO E A NOVA FORMA DE SER NO ENSINO DIGITAL FRENTE AOS DESAFIOS DA PANDEMIA

André do Nascimento Ribeiro³⁴

INTRODUÇÃO

A ontologia, em filosofia, desde os seus primórdios trata acerca das propriedades gerais do ser, mas é na obra filosófica mais importante do século XX; *Ser e tempo*, do filósofo alemão Martin Heidegger que a questão acerca do ser ganha importante aprofundamento, tornando-se uma problemática filosófica discutida até o presente tempo nos círculos filosóficos e por seu caráter fenomenológico, há também muitas articulações acerca do tema no campo da psicologia. Outro ponto importante do pensamento heideggeriano que será abordado neste artigo é a problemática acerca da crítica que Heidegger faz ao tecnicismo moderno e bem como também a contribuição de Hannah Arendt, com quem Heidegger manteve um romance. Essa crítica ao tecnicismo será retomada aqui em um contexto contemporâneo que se caracteriza como paradoxo, uma vez que é justamente a tecnologia que garante a sobrevivência dos processos educacionais no período da pandemia que acomete o mundo na atuali-

34 Bacharel em Teologia pela Faculdade Unida, licenciado em Filosofia pela FABRA.

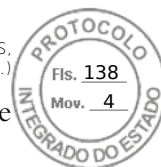


dade. Essa sobrevivência dos processos educacionais através da aplicação da tecnologia se revela como uma nova forma de ser e de responder aos desafios atuais na educação, uma vez que os limites impostos pelo distanciamento social privou o homem de se marcar presencialmente nos eventos, adotando uma espécie de “representação” pelo uso de tecnologias que sejam capazes de manter o vínculo e a comunicação no processo de ensino. Determinar as condições dessa nova forma de viver a educação passa a ser tarefa central nesse cenário que se propõe desenvolver nas próximas páginas deste artigo.

1. CONCEITO E APLICAÇÃO

1.1 A ontologia heideggeriana do ser

Partindo de uma fundamentação ontológica heideggeriana, é importante o esclarecimento de alguns conceitos fundamentais acerca da noção de ser que servirão de pano de fundo em nossa abordagem. Para tanto, nosso ponto de partida será apresentar brevemente o conceito central da filosofia heideggeriana conhecido como *Dasein*, conceito esse que não é tão simples de ser explicado, uma vez que ele desarticula a noção de ser baseada na Metafísica, a qual segundo o próprio Heidegger servia para esconder a questão acerca do ser. O termo *Dasein* se revela de certa forma um tanto ambíguo, uma vez que pode em primeiro momento ser confundido com o próprio ente, com a própria pessoa humana, o que não é o caso. Segundo JAPIASSÚ e MARCONDES (2008) o termo *Dasein* em si significa realidade humana, ente humano, porém Heidegger (2005) conceitua o *Dasein* como o ser do existente humano enquanto existência singular e concreta. Outro conceito importante na ontologia heideggeriana é o conceito de *Ereignis*, termo do Alemão com tradução mais apropriada para o Português como “apropriação”. Esse termo surge na segunda parte da obra *Ser e tempo*, que é denominada por estudiosos da Filosofia como “Segundo Heidegger”, uma vez que nesta segunda parte do livro Heidegger abandona a Hermenêutica por achar que a mesma ainda estava muito próxima da Metafísica. O termo *Ereignis* pode ser conceituado nas palavras do próprio Heidegger como uma espécie de “clareira do Ser”, onde o *Dasein* se apresenta, respondendo ao chamado do Ser. Nesta segunda parte de *Ser e tempo*, Heidegger abandona a Hermenêutica e dá



lugar central à linguagem, tendo essa “clareira do Ser” como o lugar onde o Dasein fala em cada período histórico.

1.2 Tecnicismo

O termo tecnicismo provém da crítica de Heidegger ao modo moderno de se relacionar com a tecnologia. Para Heidegger (2005 b), a relação do homem com a técnica não é de liberdade, nem é neutra, mas é uma relação que aprisiona o ser, encobrendo-o, deturpando-o. Sua discípula Hannah Arendt (2007) também tece críticas à questão da técnica e sobre a inversão que a mesma causa nas relações humanas.

2. O DASEIN E A QUESTÃO DO SER EM HEIDEGGER

A abordagem acerca do *Dasein* e a questão do ser tem seu início a partir da crítica que o filósofo alemão Martin Heidegger faz à metafísica, onde Heidegger (2005 c) a acusa de encobrir a real abordagem acerca da verdadeira natureza do ser, sendo essa “certeza” metafísica o problema que causa esse encobrimento e atribui uma medida que torna o ser um ente *a priori* de caráter universal. Rejeitando as pressuposições metafísicas, Heidegger (2005 d) cunha o termo Dasein para fundamentar sua ontologia do ser de uma forma bem original. Como filósofo, Heidegger é considerado um tanto obscuro e de difícil compreensão e nessa mesma linha pode-se dizer o mesmo acerca do termo *Dasein* ou *Ser-ai*, como costuma ser traduzido para a língua portuguesa. Há pelo menos três preconceitos que encobriram a pergunta sobre o significado do ser; o primeiro é acreditar que o ser é o conceito mais universal. O segundo é acreditar que como o conceito de ser é universal, ele é indefinível e o terceiro é acreditar que o Ser é um conceito evidente por si mesmo, já que usamo-lo o tempo todo. Essa colocação de Schmidt (2012) lança importante luz no pensamento de Heidegger acerca desse assunto. A questão do Ser nessa abordagem heideggeriana elimina o sentido *a priori* e metafísico de ser que foi amplamente difundido ao longo da História da Filosofia desde sua origem e traz um fenomenológico, visto que a Fenomenologia significa “deixar o que se mostra ser visto” (Schmidt, 2012 b).

Nesse sentido, Schmidt (2012 c) aponta que a investigação fenomenológica do *Dasein* é a própria Hermenêutica que substitui a Metafísica. Essa



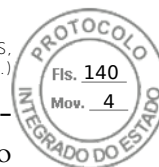
abordagem original da fenomenologia hermenêutica do *Dasein* de Heidegger marcará de forma singular a Filosofia do século XX. Atualmente, a questão heideggeriana do Ser tem sido objeto de estudo não apenas na Filosofia, como também em outros campos do conhecimento científico, especialmente naqueles em que uma abordagem fenomenológica tem importante contribuição para esclarecimentos acerca do ser humano em suas diversas formas de responder aos desafios contemporâneos da existência.

2.1 Ser e tempo e o segundo Heidegger

A segunda parte de a obra *Ser e tempo*, conhecida como Segundo Heidegger, apresenta um giro no pensamento do filósofo da Floresta Negra onde o mesmo rejeita a Hermenêutica, como já foi dito anteriormente por achar que a mesma ainda está muito próxima da Metafísica e adota a questão do Ser de uma forma tão central que os filósofos passaram a usar o termo com inicial maiúscula. Nessa segunda parte, o destaque central que Heidegger dá à questão do Ser tem sua fundamentação na denúncia que o próprio Heidegger faz acerca de como o Ser foi tratado na Filosofia até aquele momento. Para ele houve um esquecimento do Ser pela tradição filosófica e esse é o erro de compreensão central do significado do Ser pelos filósofos anteriores. Nessa segunda parte de *Ser e tempo* que fica incompleta, Heidegger tem um giro de pensamento que por pouco tirou a Hermenêutica do campo da discussão filosófica, o que não se deu, graças ao trabalho de seu discípulo, Hans G. Gadamer, responsável pela noção contemporânea de Hermenêutica.

Sobre esse giro de pensamento, Schmidt (2012 d) aponta a crítica que o filósofo faz a si mesmo por ter incorporado elementos metafísicos em sua descrição do *Dasein* e assim busca formular uma abordagem mais original. Para Heidegger (2005 e) a experiência fundamental do esquecimento do Ser, de seu encobrimento na História da Metafísica Ocidental não fora compreendida adequadamente. Ele considerava a história do Ser na tradição filosófica como a história de um esquecimento. Essa nova posição de Heidegger (2005 f) na segunda parte de *Ser e tempo* é de certa dificuldade de compreensão.

O problema nessa nova posição apontado por Schmidt (2012 e) é que Heidegger examinou o vir a ser dos seres a partir de uma auto compreen-



são de *Dasein* e isso ainda o deixa perto demais da metafísica da subjetividade. Nessa nova posição, as coisas acontecem através de uma interação entre o *Dasein* e os seres humanos, onde o *Dasein* é o mais ativo, porém precisa de outros seres para determinar o que virá a ser. Os seres são convocados a responder ao chamado do *Dasein* e a forma como eles respondem determinará que coisas venham a ser em cada época. Esse chamado do *Dasein* se dá no termo *Ereignis* (apropriação), como já explicitado anteriormente. Nessa nova posição, a linguagem ganha posição central sobre como os seres humanos respondem ao *Dasein* no *Ereignis*.

3. A CRÍTICA HEIDEGGERIANA AO TECNICISMO E A DIGITALIZAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA.

Em sua crítica ao tecnicismo, Heidegger (2005 g) liga a questão da técnica com a história do próprio esquecimento do Ser. Heidegger (2005 h) não critica a verdade daquilo que a técnica produz, ele critica a relação que o homem moderno tem com a mesma, onde este tem sua essência desvirtuada ao ser tomado como escravo da técnica, precisando, portanto de uma libertação e assim desenvolver uma convivência com esta sem que a mesma o destrua.

Na tentativa de restabelecer essa convivência adequada entre o ser e a técnica, Heidegger (2005 i) retoma o conceito original de técnica como *techné*, mostrando como a técnica antiga seguia o curso da natureza sem agredi-la, criticando no pensamento moderno a tecnificação do mundo onde as coisas são instrumentalizadas e o homem passa a pensar de acordo com aquilo que a técnica determina, resultando em que o pensamento do ser seja um pensamento tecnologicável. Outro ponto importante da crítica heideggeriana acerca da técnica é que a instrumentalização da vida através das capacidades de conhecer as coisas pela técnica produz no homem certa cegueira sobre sua própria condição, que o faz pensar que o mesmo pode fazer tudo, manipular tudo. O perigo de quem segue e se subjugam ao domínio da técnica é a cegueira que pode causar no homem a perda de seu ser. Conforme Cocco (2006), a reflexão heideggeriana não significa a rejeição do mundo da tecnologia, mas nos chama a atenção para a possibilidade de uma relação mais livre com ela. Essa relação que Heidegger (2005 j) estabelece entre a técnica e o ser, pensada no contexto da neces-

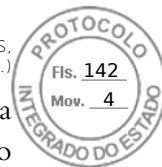


sidade do uso da tecnologia para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem na pandemia da Covid-19 faz-se necessária pelo fato de que frente a esta nova realidade, requer-se do homem uma maior atenção ao se lidar com a tecnologia e assim também que se torna essencial que este mantenha seu pensamento acordado, sem deixar-se ser dominado pela necessidade tecnológica. A virtualização dos processos de ensino e aprendizagem se tornaram essenciais durante este momento em que se vive o distanciamento social como forma de combate à pandemia, esse fato, porém, não deve ser motivo de alienação do homem frente às questões que envolvem o condicionamento do mesmo diante da nova realidade.

As conquistas tecnológicas que estão possibilitando a continuação do ensino durante a pandemia devem servir de motivo para maior reflexão deste acerca do significado da técnica na resolução dos problemas que se apresentam nestes dias.

4. A CONTRIBUIÇÃO DE HANNAH ARENDT À CRÍTICA AO TECNICISMO E OS RISCOS DA TECNOLOGIA COMO ALIENAÇÃO DO MUNDO.

Hannah Arendt (1906 – 1975), discípula de Heidegger e com quem manteve um romance, também tece certas críticas ao tecnicismo moderno em sua obra *A condição humana* (1958). Um primeiro ponto de destaque na crítica que Arendt (2007 b) tece ao tecnicismo é a abordagem que a mesma faz acerca do advento da máquina a vapor, responsável por introduzir a humanidade na revolução industrial. Essa invenção tecnológica ainda se parecia com outros processos de uso da força humanos e também naturais, como a força da água e do vento. Arendt (2007 c) destaca que a inovação nesse processo da revolução industrial não é a invenção da máquina a vapor em si, mas sim a descoberta do uso das minas de carvão como combustível para a mesma. O segundo estágio que Arendt (2007 d) destaca nesse processo de manipulação da técnica é o estágio que ela chama de estágio da eletricidade, estágio este que continua a determinar a fase atual de desenvolvimento técnico da humanidade. Nessa fase, já não se pode dizer que a mesma se trata de mais uma ampliação dos antigos aparatos técnicos que o homem utilizou, visto que agora já não se faz mais apenas o uso do material que a natureza proveu, mas há agora uma



destruição daqueles processos naturais de outrora, acompanhado de uma interrupção ou imitação dos mesmos. Esse processo causou uma cisão de mundos, onde de um lado está o artifício humano e do outro lado a natureza, ambos agora se tornando mundos nitidamente distintos, onde o homem passa a “criar” seus próprios processos naturais, os quais sem ele, não seriam possíveis. Nesse aspecto, vale destacar que a crítica de Arendt (2007 e) ao processo da revolução industrial foi marcada pela crítica à destruição das florestas para a produção de carvão mineral para alimentação das máquinas a vapor. O terceiro estágio apontando pela crítica de Arendt (2007 f) é o estágio da automação, estágio mais recente da revolução que de fato ilumina toda a história da mecanização, sendo apenas superado pelo estágio da era atômica e pelas descobertas nucleares. Este estágio nuclear, visto como o mais assustador no desenvolvimento tecnológico humano é o estágio mais criticado por ter ele o potencial de destruir toda a vida orgânica do planeta. Além da capacidade de destruição desse estágio, há também o questionamento de se este estágio seria capaz de alterar ainda mais a natureza da terra como ocorreu no estágio anterior que mexeu nas estruturas da própria mundanidade.

Segundo Arendt (2007 g), esse tecnicismo destruiu a própria finalidade do mundo uma vez que agora os objetos são os fins para os quais os instrumentos e ferramentas são projetados. Esse processo se torna nítido pela distinção entre as coisas criadas na natureza e as coisas fabricadas pela ação humana. A grande questão apresentada por Arendt (2007 h) não é sobre o quanto as máquinas servem ao bem estar do homem, mas sim o quanto elas e seus processos automáticos podem passar a dominar e até destruir o mundo e as coisas.

5. O ENSINO DIGITAL E A TECNOLOGIA COMO NOVA FORMA DE SER FRENTE AO DISTANCIAMENTO SOCIAL.

O advento da pandemia da Covid-19 trouxe ao campo educacional a aceleração do processo de inovação tecnológica na forma como o ensino vem sendo realizado. Com a realidade do distanciamento social, as instituições de ensino entraram em uma corrida pelo aprimoramento na forma como o ensino deve ser entregue aos alunos. A busca e utilização de



ferramentas e tecnologias que favorecem a transmissão do conhecimento tornaram-se essencial para cada instituição. Com a impossibilidade de acessar a sala de aula, o ensino foi adaptado ao ambiente virtual. Com essa virtualização do aprendizado, ferramentas inovadoras foram incorporadas no dia a dia de escolas, alunos e seus familiares. Desde ferramentas tão conhecidas como o WhatsApp e Facebook, que muitas vezes concorreram com o professor pela atenção dos alunos durante as aulas, até outras nem tão populares como Zoom, Telegram e Google Meet tornaram-se elementos fundamentais para a continuidade das aulas durante a pandemia. Toda essa transformação tecnológica na forma de ensinar produziu também uma nova forma relacional do ser de interação e de se fazer presente para o processo de aprendizagem.

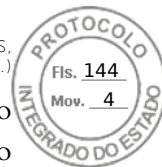
Esse “techno style” como assim podemos dizer vai muito além de se aprender e se adequar ao aparato da linguagem tecnológica exigida por essas ferramentas, como também requer uma nova forma de ver o processo educacional e o mundo ao seu redor.

Falar a linguagem dessa nova realidade implica também adotar novas atitudes diante da forma como o ensino deve acontecer e consequentemente o aprendizado, resultando em que o homem se transforma à medida que se insere na armação da nova realidade que se apresenta.

6. A TECNOLOGIA COMO RESPOSTA DO SER AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA E NO FUTURO.

Conforme abordado no tópico anterior, a tecnologia que se apresentou como uma possível alternativa para a continuação do processo educacional, muito mais do que exigir a adoção de uma nova linguagem, ele produziu também uma nova forma de ser diante da continuidade do ensino que precisava superar o distanciamento causado pela pandemia da Covid-19.

Outro ponto de destaque desse processo que vale observação é que ao passar dos meses e as incertezas geradas acerca de qual será o desfecho da presente pandemia, a tecnologia vem se apresentando não apenas como uma possível alternativa para a continuação do processo de ensino, mas sim como a resposta não apenas para a superação dos desafios da educa-



ção impostos pela limitação do distanciamento social da pandemia, como também como solução para outros problemas que já vinham sinalizando a necessidade do uso da mesma como forma de solucionar tais questões. Se for realmente certo conforme as palavras de Schmidt (2012 f) de que a tecnologia hoje é a principal forma por onde o Dasein de Heidegger fala, cabe ao ser humano prestar cada vez mais acurada atenção à linguagem expressada pela tecnologia atual para assim, de forma fenomenológica se obter entendimento sobre o curso das coisas no mundo contemporâneo e nos destinos do porvir. O que pelo andar do momento atual pode-se perceber é que a tecnologia mais do que nunca veio para ser parte inseparável de aspectos importantes da vida humana como o educacional e nisso, a mesma tem desempenhado papel central diante do cenário que tem se apresentado no mundo. Um ponto importante dessa resposta que é a tecnologia é que na interação do ser humano com essa resposta, o mesmo seja capaz de se manter intacto, sem ser desvirtuado pelo uso contínuo da solução que a técnica lhe oferece. É nesse sentido, que de fato se faz valer as reflexões tanto de Heidegger (2005 k), quanto de Arendt (2007 i) em que mesmo em detrimento da necessidade que se impõe do uso da tecnologia, a natureza humana e sua relação com a vida se mantenha em seu curso natural, livre, não escravizada pela automação tecnológica da presente era. Foi lançado recentemente na Alemanha um livro multidisciplinar organizado por Kortmann e Schulze (2020) chamado *Jenseits von Corona*³⁵, uma iniciativa de professores da Universidade de Freiburg que contém artigos e estudos de autores de várias disciplinas e áreas do conhecimento.

Um ponto importante que esta obra traz acerca da educação é um prognóstico que vários autores fazem sobre o futuro da mesma nos próximos anos e fala-se da adoção de um sistema híbrido e até em uma síntese do mesmo, não mais como uma forma de superação das limitações impostas pela pandemia, mas como uma nova forma de ser na educação. Esse certamente é um claro exemplo acerca do impacto e da transformação operada no ser humano pela experiência de enfrentamento da pandemia da Covid-19 com o uso da tecnologia no processo de aprendizado.

35 Do Alemão para o Português: “Além do Corona”.



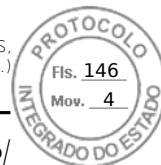
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de unir o tema da crítica heideggeriana ao tecnicismo moderno e o próprio uso da tecnologia como forma de enfrentamento do distanciamento social da pandemia da Covid-19 na educação, a princípio parece colocar lado a lado dois elementos conflitantes, porém, do ponto de vista de uma breve análise fenomenológica acerca da presente situação, tendo em mente as fronteiras que delimitam o uso adequado da tecnologia para determinado fim, podemos concluir por hora que estamos diante de uma legítima fala do Dasein heideggeriano, onde este está atuando nas atuais circunstâncias respondendo ao chamado do ser humano na presente época, buscando determinar a partir do lugar de compreensão do atual cenário os caminhos que irão nortear o ser humano no futuro de sua história existencial. Cabe agora nesse momento ao ser humano, buscar entendimento acerca da experiência que este tem vivido no processo de continuação do ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que percebe a transformação que sua interação com o meio que torna capaz essa experiência de se efetuar na vida diária, tendo a tecnologia como aliada de si, sem se deixar ser tragado pela alienação que serviu de crítica tanto por Heidegger (2005 l), quanto por Arendt (2007 j) na legítima colocação de ambos acerca da interação humana com a tecnologia moderna.

É certo sim que muita coisa mudou desde os tempos em que os dois filósofos da Floresta Negra teceram suas críticas e reflexões acerca do modo de integração da técnica moderna na vida cotidiana. Porém, pela profundidade e envergadura com que ambos se colocaram em suas respectivas reflexões, eles continuam extremamente atuais e importantes no processo de se pensar a forma como o ser humano pode usufruir dos benefícios da tecnologia moderna, sem que este seja “robotizado” ou dominado pela mesma. Essa reflexão se faz necessária na tentativa de evitar que os humanos tenham seu significado deturpado pelas incursões tecnológicas que possuem o potencial de perverter a natureza do ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.



COCCO, Ricardo. *A questão da técnica em Martin Heidegger*. In: **Seer Unisinos**. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/viewFile/7089/3925.%20Acesso>. Acesso em: 10/10/2020.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo – parte I*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KORTMANN, Bernd; SCHULZE, Günther. *Jenseits von Corona*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2020.

SCHULZE, Lawrence K. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2012.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



ARTIGO – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

ESCOLA INTERNA: MODELOS DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIAS, PERCALÇOS E POSSIBILIDADES

José Fernando Lima de Oliveira

Genivaldo dos Santos

Introdução

Presente na maioria absoluta na vida de crianças e adolescentes, o ambiente escolar acaba por se constituir como um dos principais espaços de convivência, onde a coletividade proporciona todo tipo de trocas sociais e interações com seus pares, cuja sua garantia tem íntima relação com os processos dinâmicos que envolvem a socialização por intermédio da cultura presente, trazendo significativas reverberações no desenvolvimento deles, assim como também na construção de sua identidade e, por sua vez, as consecutivas trocas as quais surgem nesta atmosfera trazem mútuas transformações simbólicas.

Neste sentido, o espaço escolar também atua na orientação, na qual as proporções humanas são todas trabalhadas. O aspecto da interação social acaba por assumir relevância fundamental nesta problemática. Cabe salientar que a expressão “interação social” como conceito do desenvolvimento humano, foi cunhado por Vygotsky, cujo desenlace dá conta do homem em sua essência substancial de maneira social, expressa fundamentalmente em sua associação com todo aquele o qual gravita à órbita relacional, em atividades práticas comuns e, por primordialmente mediante a linguagem, fazendo com que o desenvolvimento de ambos aconteça. Assim sendo, quando pesquisamos acerca da linguagem, necessariamente estamos fa-

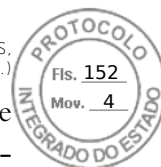


lando, a priori, de interação social. A linguagem por consequência, configura-se como elemento por excelência para o desenvolvimento cognitivo, seja ela falada, escrita ou em qualquer outra forma.

Fica evidente que jamais podemos olvidar a questão da influência social para o desenvolvimento humano. O que acaba ganhando maior clareza quando colocamos na balança os opostos em questão, um ser essencialmente social e outro não. Neste sentido, não há como conhecer indivíduo sem pesar as relações sociais que está exposto, ou qual o meio social está imerso, assim estes podem ter uma relação direta na construção de seus valores e padrões, os quais por sua vez, acabam por reger suas capacidades cognitivas e a realidade da sociedade onde ele está inserido.

A realidade posta para a pesquisa, um colégio interno, comumente também chamado de internato tem uma realidade um tanto peculiar em comparação às escolas comuns, a qual Goffman (2019) a tratou como uma sociedade em miniatura, considerando que elementos contidos no social também estão presentes neste ambiente, ainda que na mesma proporção do tamanho do internato. Por caracterização, um internato é um estabelecimento do ramo escolar no qual os alunos têm toda a rotina escolar normal, mas também funciona como residência, onde os mesmos convivem entre seus pares, assistidos socialmente, disciplinarmente e moralmente por colaboradores da instituição. Os alojamentos ficam melhor definidos como residenciais, os quais, a via de regra, ficam anexos ao prédio principal de aulas. Muitos internatos apresentam múltiplas opções de regime, sendo estes interno, onde o aluno reside na instituição ou externo, quando o aluno apenas frequenta o colégio a fim de assistir as aulas, tornando logo em seguida para sua respectiva casa. A opção pelo regime interno pode ainda incluir alojamento somente durante os dias úteis ou ainda também por período integral, indistinto.

Como tratado em linhas gerais acima, a instituição internato passou por diversas transformações, acompanhando o passar das eras e assim novas perspectivas foram dadas a estes ambientes. Goffman (2019) entendeu que esses locais tinham características muito similares com o que ela classificou como instituições totais, tanto pelo seu funcionamento se dá em tempo integral, quanto por serem estabelecimentos fechados os quais funcionam em regime de internação, cujo número de residentes neste tipo de regime torna-se relativamente numeroso.



Para Vendruscolo & Trevisol (2017) importa não perder de vista que para muitos adolescentes, é comum intensas mudanças oriundas da ruptura com os antigos padrões de vida e de perspectivas e dinâmicas com a nova. Pondo em balança esta nova dinâmica, há de se considerar as novas diretrizes a serem seguidas e incubências a serem executadas, mediante as práticas em aulas, além disto, o contato maior com a escola o que demanda tempo e dedicação além do habitual. Somado a isto, a nova dinâmica impo uma rotina na qual a ordem do residencial necessita ser observada, e, sobretudo, se separar de importantes presenças, amigos e familiares, dando lugar ao convívio com pares, até então desconhecidos, longe do lar, em um momento significativo de construção da identidade e de instabilidade emocional, cuja presença destes mesmos pares pode vir a se tornar preponderante para a formação do indivíduo. Indubitavelmente, sair de seu local original de sossego, o qual sempre foi seu lar e passar a comorar com desconhecidos, compartilhando dos mesmos ambientes e espaços, quando por vezes jamais isto ocorreu é, sem sombra de dúvidas, uma mudança muito significativa que impacta diretamente em cada novo integrante da escola interna.

Muito embora haja essa nova mudança, para esses alunos, separar-se dos amigos e da família, residindo distante do seu lar, por vezes pode representar uma bagagem única para a vida a qual suscetibilizará suas predileções, configurando-se em conseqüências que terá que lidar para o resto da vida, a partir do momento que a fase da adolescência é por si só um estágio permeado de conflitos, bem como também é a importante fase da constituição do ser humano, da cultura, enquanto significado psicossocial, na relação e no convívio com o mundo que o rodeia, mas fundamentalmente na constante busca pelo seu espaço e reconhecimento o qual tanto almeja. “A mudança ocasionada na vida desses alunos ‘adolescentes’, a partir do ingresso no internato, parece intensa de sentimentos, expectativas e decisões que podem deixar marcas nesses jovens que estão em crescimento e desenvolvimento.” (Vendruscolo e Trevisol, 2017, posição kindle: 384)

Entretanto, os registros antigos dão conta que até mesmo estas experiências foram frutos de cada período da história, cujos reflexos impactaram sobremaneira as relações sociais dentro e fora da escola. Os internatos por sua vez não passaram incólumes diante destes processos de transfor-

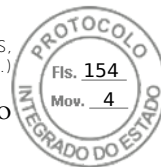


mações ocorridas no mundo ao longo das eras, mas foram frutos de cada período. Destarte, é salutar discutir, ao menos em linhas gerais, o passado destas escolas e o momento de hoje, tornando ainda relevante trazer à tona a discussão sobre essa transformação conceitual e como ela afetou a constituição dos internatos na atualidade, sabendo ainda que os modelos educacionais engendrados são resultantes dos padrões da cultura e valores, criados pela sociedade em um determinado tempo. Por esta razão, importa considerar esta história, logo isto é o que trataremos a seguir.

Contextualização e aspectos históricos

Os internatos foram inicialmente difundidos na Europa, por volta do século XIV, objetivando dar conta de conflitos tácitos no ambiente familiar causados por variados motivos, mas que tiveram na dificuldades no trato dos pais para com os filhos, o espaço para a dita correção (Filho, 2012). O Supra-sumo desta problemática era que os filhos tidos com comportamentos controversos iriam parar num local onde pudessem receber disciplina rígida e severa rotina de castigos, cujo objetivo consistia em corrigir a má conduta. Por esta razão, os colégios internos sofreram significativos olhares estigmatizantes, como reformatórios para crianças e adolescentes em desajuste social. Mais uma vez, apontamos que o regime de atividades, padrões, normas e valores do internato tinham íntima relação com a sociedade em que nasceu, com as quais teve como influência e com o público para o qual eram destinados.

Neste sentido, nas instituições totais havia uma lógica medieval indistinta por idades, assim já entre os séculos XV e XVIII, os egressos, alunos jovens ou velhos, não passavam de indivíduos abandonados a si mesmos, em contraste uma parcela infinitesimalmente menor a qual vivia com os pais. Já outra parcela vivia em regime de pensionato, na residência do próprio mestre, ou ainda junto de um padre ou cônego, em observância às questões acertadas anteriormente por força contratual, de maneira similar a um contrato de aprendizagem. Cabe observar que estes últimos indivíduos sofriam um regime de policiamento mais rígido, o que no mínimo representava mais vigilância. Eles faziam parte de uma residência especial, a da família clériga a qual havia sido encarregada. Nesta respectiva situação, existia a direta relação entre a educação gerada pela aprendizagem e a



educação escolar de forma moderna, conhecida de até então. No mundo de até então, essa era a principal forma de escola interna que se tinha.

Contudo, paulatinamente novas estratégias fizeram parte destas instituições, como a incorporação de uma norma disciplinar ainda mais rígida, logo o internato foi se constituindo como um ambiente de autoridade e comando absoluto, no qual se notou preponderante para a idealização da sociedade da época, por ofertar educação e disciplina. De acordo com Ariès (2017):

[...] os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. Chegou-se a aumentar os efetivos outrora excepcionais dos internos, e a instituição ideal do século XIX seria o internato, quer fosse um liceu, um pequeno seminário, um colégio religioso ou uma escola normal. (p. 127)

Segundo pesquisas de Vendrusculo (2017), o papel até então relegado a família na educação moral, expressa na aprendizagem tradicional figurada na convivência com os adultos da família, fora substituída pela escola, a qual influenciou exponencialmente aqui no Brasil a implementação dos primeiros internatos agrícolas. As ocupações gerais destas escolas giravam em torno da educação doutrinária, de influência jesuíta e a instrução da agricultura e pequenos outros ofícios.

É sabido que a implementação de tais instituições tiveram ainda por influência principalmente o fim de tornar um crescimento útil laboral para a sociedade. Neste sentido, com instituição da abolição da escravatura e, por conseguinte, implementação da lei do ventre livre, a dita elite do Brasil, se preocupou com a questão destes novos libertos, com fins de transformá-los em “trabalhadores úteis”. Em se tratando do pensamento mais difundido atualmente na educação, no qual se defende como plataforma de desenvolvimento, esta preocupação não passava de um esquema perverso de perpetuação das desigualdades sociais e manutenção garantida da mão de obra da elite. Saviani (2018), mediante seus estudos, percebeu qual era estratégia: “O meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão ‘colônias orfanológicas’.” (p. 163). Estas



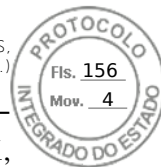
instituições tiveram por objetivo principal, dar cabo das previsões as quais anteviam o problema da ociosidade, tendo a disciplina e a instrução para o trabalho como meios de resolução, pois sem eles, segundo os temores sustentados, os ingênuos caíam, irremediavelmente, na indolência. Após este período, muitos outros modelos de escolas internas foram, pouco a pouco, surgindo em todo mundo. Em especial no Brasil, podemos listar internatos de ensino básico (fundamental e médio), de ensino superior, com características agrícolas, confessionais ou religiosos e militares.

Distorções, estigmas e tropeços na história

Não muito distante, difundia-se o pensamento o qual dava conta que as crianças e adolescentes postos em internatos eram tidas por problemas, tendo assim sua matrícula lá por uma punição e, por conseguinte, internação compulsória numa lógica disciplinar corretiva para dissolver a rebeldia e suas contravenções, portanto tal pensamento, tinha certa sustentação tanto na própria origem história, quanto nos tropeços pelos quais as políticas públicas foram pivôs aqui no Brasil. Enquanto ainda não se havia uma lógica eficiente de proteção infantil, o código de menores dava orientações quanto às estratégias de cuidado para os considerados abandonados pela família. Sua longevidade perdurou pelo período entre 1927 a 1990. A diretriz lógica assumida no referido código se apresentava como ligeiramente simples, ou seja, se a família não pode cuidar ou ainda falha na proteção do menor, o estado, por sua vez, toma para si esta obrigação. (Pöpper & Dias, 2016)

Diante das vicissitudes da disputa pela guarda dessas crianças nestas circunstâncias, as quais não eram órfãs, mas carentes, a família e as instituições que as atendiam, muitas terceirizam os cuidados para com os filhos e acabavam abandonando-as aos dissabores da política pública de até então. Esse abandono era apontado pelos estudiosos na área como reprovável, pondo em xeque a capacidade do estado de lidar com esta problemática. Por consequência disto, próximo da década de 70 e 80, consolidava-se o pensamento estatal ao qual dava conta que melhor seria pôr estas crianças nestas instituições.

O Serviço de Assistência ao Menor - SAM e posteriormente a Fundação do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, se configuraram apenas



como problemáticas as quais entendiam como situação de repreensão pública, já que estas eram mantidas por órgãos segurança. A FUNABEM, teve como missão, lançar fundamentos para dar cabo dos métodos antigos empregados nas instituições, tidos por antiquados e contraproducentes para os menores, tendo por suporte a ação da sociedade na implementação de melhores ações, nas quais se primasse mais a internação ou a institucionalização da criança. Mais tarde, analisando a situação das instituições consideradas insalubres, desencadeou-se o processo por reestruturação da política, nascendo assim a Fundação do Bem-Estar do Menor - FEBEM.

Entretanto, lá misturavam-se situações de abandono familiar, desassistência eficiente do estado e conflito com a lei e pouco tempo foi necessário para demonstrar o quanto a instituição da FEBEM se configurou como um “ tiro pela culatra ” nesta política pública. Por certo, nestas instituições também eram frequentes as queixas e relatos de tortura e espancamentos sofridos pelos alunos, situações estas análogas aos presídios, quando não ressocializavam, mas aprofundavam ainda mais as problemáticas. Por consequência disto, os prejuízos sociais resultantes da marginalização eram alarmantes, o que por sua vez deflagraram a instauração de diversas ações para se repensar estas políticas.

Por consequência das pressões sociais por volta da década de 80, a administração pelas FUNABEM's passou para as mãos do ministério da previdência e assistência social, o que por sua marcou intensas transformações no modelo de atenção lá empregadas, cuja principal mudança notada, houve maior valorização aos direitos da criança vindo por muitas organizações, as quais destacaram as lacunas e insucessos na efetivação das políticas sociais e das leis existentes, que por sua vez não apresentaram respostas satisfatórias ante a problemática da questão do menor. Na mesma proporção que se passou a colocar em xeque o modelo de atenção vigente, houve a emergência de novas estratégias, por meio da constituição federal. Mais recentemente, a política pública sofreu mais uma transformação, encerrando as atividades da FEBEM e dando a luz a fundação CASA, a qual sustentava a premissa de atender aos adolescentes de uma maneira que facilitasse sua reinserção social. (Mallart, 2014)

Importa considerar que o breve delineamento histórico feito acima teve por princípio a contextualização dos eventos ulteriores para a compreensão do momento atual e eventuais distorções na percepção oriundos



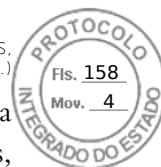
desta mesma história. Por certo, quando falamos de internatos hoje, não estamos falando destas instituições de caráter assistencial, muito embora ainda haja quem os misture e acabe confundindo entre si. Portanto, importa que consideremos a seguir, criteriosa especificação não só dos momentos atuais das instituições, como também o tipo de cada qual, seja de modelo educacional ou assistência, a fim de que possamos compreender melhor as distinções.

Conceitos, atualidade e relações sociais no internato

Diante do cenário de expansão do números das escolas internas, alguns conceitos sobre as práticas lá efetivadas se alteraram. Nesta acepção, o objetivo e a função de tais colégios, sofreram mutações com o passar do tempo, o que acabou por refletir na dinâmica de atividades lá empregadas, no estado de cada aluno, no tipo de cada qual que acabava sendo recebido e, principalmente, nas múltiplas vivências sócio-emocionais maturadas no colégio. De acordo com Vendruscolo (2017), atualmente, os espaços de escolas internas tem oferecido outras experiências, as quais se apresentam como ricas possibilidades para o desenvolvimento:

O internato, durante o período de permanência do aluno, torna-se o meio social de convívio mais intenso em razão da obrigatoriedade da permanência constante, da restrição às saídas e dos deveres a serem cumpridos. Acredita-se que, a partir dessa experiência, o aluno vivencia situações que influenciam progressivamente no seu desenvolvimento mediante as interações sociais por ele ali vividas. (Ebook kindle posição 595)

Importa traduzir esta ótica, evidenciando que morar em um internato escolar no modelo atual significa que, durante o período de permanência, os internos são submetidos a normatizações que causam rupturas com seu mundo real, exigindo adaptações. Sem, necessariamente, haver interesses escusos, todavia tendo por objetivo o foco da aprendizagem e a escolarização formal. Do mesmo modo, a vida pessoal do aluno dentro do internato, tem um elevado significado para seu desenvolvimento, tanto quanto na importância em galgar objetivos educativos mais concretos.



Neste sentido, Vendruscolo (2017) salienta que o aluno interage numa cultura geral a qual está imerso de seus pares e suas respectivas alianças, ademais os breves laços os quais se fazem no seio do corpo estudantil, seja com seus professores ou com a administração, expressas nas questões relacionadas à performance acadêmica, antagonismos, emulações, temores, medo do fracasso, disputas, competição por status e etc, nos quais muitos dos alunos interagem com seu meio, ao que se conclui: “esses dispositivos por meio das interações no convívio diário, incorporando-os a seu jeito de ser, pensar e agir.” (Ebook kindle, posição 760-769)

Assim sendo, podemos considerar que os adolescentes no processo de convivência com seus pares num regime de internato, assimilam-se à cultura do mesmo, satisfazendo uma dinâmica de relações existentes por lá, no que para eles, o reconhecimento e a aceitação em um determinado grupo acaba sendo intensamente importante nessa fase. Ante a esse cenário, não se pode deixar passar que num ambiente de relacionamento diário, os laços fraternos aos quais são construídos lá, ainda que sendo colegas de quarto de múltiplas séries e turmas, ou ainda os educadores integrados no internato representam suportes sócio-afetivos-emocionais substanciais para a adolescência, diante de um período permeado por conflitos de ordem social ou subjetiva os quais podem ofertar terreno firme e seguro, dando vazão para sua equilíbrio psicológica.

Correlato ao boom do amadurecimento físico comum da faixa etária, surgem significativas alterações na esfera social e o adolescente passa a ter identificação com determinados grupos aos quais têm interesses em comum. Nesse sentido, estes grupos tendem a aumentar em importância na vida do adolescente chegando ao ponto de serem imprescindíveis para as relações sociais e por consequência, a reprodução individual de comportamentos deste referido grupo aumenta consideravelmente. Ora disto, não é nada incomum estes adolescentes compartilharem suas maneiras de agir, o gosto musical, maneira de se vestir, expressões típicas no falar, ou ainda até mesmo os gostos pessoais espelham os do grupo ao qual faz parte. Por esta razão, muitos adolescentes fazem coisas das quais jamais fariam, caso não sofressem uma determinada influência do grupo e é, exatamente aí, onde reside a explicação para isto, o temor da rejeição por certo grupo de pares, cujo status é bem quisto pelos amigos, portanto, estes adolescentes não medem esforços, agindo em conformidade com o que faz a maioria.

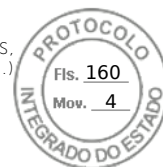


Entretanto, embora haja toda uma rede de suporte emocional composta pelos seus pares, ainda se percebem lacunas significativas para os adolescentes. De acordo com Vendruscolo (2017): “percebe-se que a escola internato tem a necessidade de um suporte afetivo muito amplo devido à quantidade de adolescentes que vivem em situação comum na instituição e encontram-se na mesma fase de desenvolvimento”. (Ebook kindle, posição 963 a 972)

Em reflexo disto, é contundente afirmar que os adolescentes estão diante de problemáticas e situações as quais fazem parte da essência da faixa etária no que se refere ao esferas físicas, emocionais, éticas, sociais e culturais, logo as tratativas dadas pela instituição se configuram significativamente como determinantes no desenvolvimento futuro. Certamente, torna-se útil não tão somente o aluno conhecer o internato, mas também para a instituição compreender quem é este aluno que se chega ao internato, olhando ainda acerca da convivência entre os adolescentes os quais compartilham o ambiente, os distintos nichos sociais e interesses evidenciados no dia a dia, bem como a raiz de todas as problemáticas vivenciadas dentro da escola assim como prováveis reverberações ao desenvolvimento biopsicossocial, tendo-se em vista que mediante, essas experiências é que os adolescentes vão constituir estruturas comportamentais que representarão significativamente a elaboração do eu.

As escolas internas atuais funcionam segundo uma lógica bem distinta em comparação a do primórdio de sua história. Embora isto, elas ainda preservam certas características do lar dos alunos, como referentes as regras e rotina do lar, na tentativa de reproduzir o contexto familiar e representar a instrução de atividades práticas para a família.

O foco da rotina atual está direcionado a aprendizagem escolar, por isso, segundo as próprias diretrizes das instituições, nenhuma atividade pode assumir a prioridade do tempo na rotina pessoal dos alunos que não os estudos, decerto outras questões que demandem tempo dos alunos, são alocadas para outros tempo. No aspecto de seu compromisso, a instituição oferta qualidade pedagógica, somada ao aprimoramento da performance escolar dos estudantes, observando a questão de sua formação integral. Portanto, trazer a tona esta questão já nos diz muito a respeito do objetivo dos internatos.



Considerações finais

O resgate sobre os registros históricos apontam para uma certa distorção do conceito atual da escola interna, por certo, podemos dizer que nos tempos mais remotos das referidas instituições, muitos tiveram elevado influência das esferas religiosas, as quais incutiram uma rotina disciplinar pesada, funcionando além da educação formal, mas segundo seu padrão. Ademais, o objetivo prático que a sociedade enxergava para essas escolas dava conta de focar na moderação da rebeldia das crianças, doutrinando segundo suas normal, assim não raras vezes a consequência por isso foram ter se distanciado de uma escolarização. Ainda assim, esses modelos refletiram a sociedade, os tempos e os constructos sociais a ele postos.

Atualmente, o funcionamento das escolas internas observam um modelo de atividades que prezam pela harmonia entre a aprendizagem escolar e o convívio saudável com outros adolescentes e crianças. Algumas instituições, observam que aprendizagem de outras atividades de cunho laboral, pode vir a ser salutar para o desenvolvimento humano dos alunos, todavia sem que estas se configurem com empecilhos ou contratempos a administração pessoal do horário ou ainda que possa atrapalhar seus estudos. Assim, funda-se uma nova lógica, distinta do modelo que muitas ainda tem destas instituições.

Por fim, apesar da lógica predominante nestas instituições ter passado por estes avanços e evoluções, muito ainda se pode melhorar, contudo segundo o estudo da história, as instituições escolares de internato acompanharam as transformações sociais ocorridas no decorrer no tempo, por isso avançaram significativamente, representando ter como reflexo múltiplas experiências e vivências como oferta aos alunos, influenciando substancialmente o desenvolvimento humano dos mesmos.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Phillipe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. LTC. 2ª Edição. Ebook kindle. 2017.
- FILHO, Irineu Garcia. A falência das instituições privadas de ensino. Pós-graduação “Latu Sensu”. Universidade Candido Mendes, AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro, 2012.



GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. 9ª ed. Perspectiva editora. 2019.

MALLART, Fábio. A fundação CASA: suas dinâmicas e trajetórias de jovens internos. 1ª Edição, Terceiro nome. São Paulo, 2014.

PÖPPER, Janice Alen; DIAS, Jussara Marques de Medeiros. Contexto histórico do código do menor para o estatuto da criança e adolescente. Anais do XI EVINCI-Centro Universitário Autônomo do Brasil—UniBrasil, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.uni-brasil.com.br/index.php/anaisevinci/article/view/1777/1471> - Acesso dia 26 de agosto de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 5ª ed. Campinas, 2018.

VENDRUSCOLO, Luciane Baseggio Escola internato: adolescência, regras e relações / Luciane Baseggio Vendruscolo, Maria Teresa Ceron Trevisol. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.



ARTIGOS – LITERATURA E EDUCAÇÃO

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

APRENDIZAGEM NO AMBIENTE PEDIÁTRICO HOSPITALAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Thayanne Mayul de Souza Borges Ribeiro

INTRODUÇÃO

A história é responsável por promover momentos da descontração durante o momento em que é contada. Uma atividade prazerosa que aumenta a capacidade de armazenar e organizar as informações. Interligando os sonhos com a realidade, isso contribui de forma significativa para o desenvolvimento e a personalidade da criança (GASPAROTTO, 2011).

Percebe-se que as crianças e os adolescentes dentro do ambiente hospitalar encontram-se distantes do convívio social e familiar (SOUZA, 2017). Nesse contexto é importante estabelecer um vínculo com a criança, deste modo o livro surge com um recurso para que seja estabelecida uma relação de parceria entre ela e o pedagogo (FONTANA e LIZARDO, 2015). Essa atividade pode amenizar o sofrimento surgido frente à internação. Posto que a hospitalização pode criar momentos de tensão, aumentando o estresse e a ansiedade (GERMANN, 2015).

Realizou-se uma revisão bibliográfica por meio do levantamento de artigos científicos nacionais e capítulos de livros que apresentam essa temática. A pesquisa foi embasada em diversos autores, e os principais estudados para a elaboração desse material foram: Souza (2017); Fontana



e Lizardo (2015); Germann (2015); Matos e Mugiatti (2014); Gomes e Moraes (2013); entre outros.

Objetiva-se, por meio deste artigo, propor uma reflexão acerca da importância da contação de histórias para a prática pedagógica no espaço pediátrico hospitalar. Neste sentido as seguintes questões nortearam esta pesquisa: De que maneira às narrativas infantis podem servir como instrumento significativa para o trabalho pedagógico? É possível tornar o hospital um lugar mais acolhedor, além de facilitar a aprendizagem por meio dessa prática?

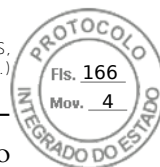
Trata-se de um tema relevante um recurso que se faz necessário, principalmente no ambiente hospitalar. Onde as crianças e os adolescentes internados encontram-se impedidos de estarem com os familiares e de frequentarem o ambiente escolar (MATOS e MUGIATTI, 2014). A contação de história proporciona momentos de alívio e descontração aos acompanhantes e também a equipe de saúde. Percebe-se que possui um efeito tranquilizante que poderá auxiliar, de forma terapêutica, no restabelecimento da saúde dos hospitalizados (GERMANN, 2015).

1. A LITERATURA E A SUBJETIVIDADE INFANTIL

Mateus, et al. (2013) durante o século XVII surgem as primeiras produções literárias infantis produzidas por pedagogos. No entanto até o século XVIII os infantes frequentavam os mesmos lugares dos adultos. Tinham os mesmos deveres e nenhum direito. O século XIX foi definido como o das grandes descobertas científicas e surgimento dos movimentos sociais (BEM, 2006). O ser humano começa a ser visto como indivíduo com particularidade.

Com a criação da classe burguesa viabilizou uma revalorização da infância. A criança adquire maior visibilidade, a escola se torna um dos principais agentes transformadores. As crianças passam a interagir com outras de idade semelhantes, e inicia-se um movimento para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. Apesar de não ser reconhecido para todas as classes sociais, pois nem todos possuem as mesmas condições, a sociedade começa a compreender o conceito de infância (BARBOSA e MAGALHÃES, 2013).

Santos (2013) enfatiza que no momento atual a infância é vista como processo da construção social, dos movimentos presentes na sociedade



contemporânea. O conceito aparece com a finalidade de proteger a criança considerada um indivíduo com singularidade. Incentivar a imaginação torna-se essencial, pois o ser humano só alcança a completude na medida, em que expande a capacidade de imaginar. Isto possibilita desenvolver a habilidade de compreensão de histórias ficcionais e associá-las a vida. Uma vez que esta pode ser compreendida dentro das narrativas (MATEUS, et al., 2013).

A contação de histórias é uma atividade comunicativa responsável por transmitir os conhecimentos e valores presentes na sociedade. Fundamental para a formação e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a comunicação é responsável por enriquecer a experiência do sujeito, ampliando a relação dele com o mundo (MATEUS et al., 2013).

A aquisição da linguagem humaniza a percepção da criança tornando-a mais complexa. A criança associa o novo dos elementos que já possui pelas explicações recebidas do que e como lhe foi dito (VYGOTSKY, 1996). Porquanto um sujeito em processo constante de construção da própria subjetividade, consciente da linguagem natural da fala e da escrita. A oralidade é parte essencial e orgânica da cultura popular. Internaliza-se parte da memória da comunidade da qual está inserida (GOMES e MORAES, 2013).

1.1. A Literatura e o Desenvolvimento da Linguagem

Vygotsky (1996) ressalta que o desenvolvimento do conhecimento ocorre por meio de um elo intermediário entre o indivíduo e o meio. Os instrumentos e os signos atuam como elementos mediadores. Representações mentais que substituem os objetos presentes na realidade. Deste modo, a narrativa pode ser considerada como um instrumento de mediação que estimula tanto a percepção quanto a atenção.

Pois, os conhecimentos vão sendo internalizados por meio da linguagem. E o sistema simbólico torna-se fundamental para todos os grupos humanos. A necessidade de se comunicar motiva o desenvolvimento da linguagem. E isto, contribui para o modo de organizar a realidade (VYGOTSKY, 1996).

Oliveira (1997) ressalta que a literatura infantil pode influenciar na construção do pensamento humano. Na escola ao ser trabalhada pelo



professor torna possível estabelecer uma relação mais significativa com a cultura do aluno e com sua realidade que os cerca. A tarefa de mediar do docente está relacionada diretamente com o modo de compreender a linguagem nos contextos social e cultural. Compreende-se a linguagem como um recurso de mediação. Estimula-se o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança (OLIVEIRA, 1997).

Atentar-se para a literatura e a tradição oral dos mais diversos grupos tanto étnicos quanto culturais irá adquirir um sentido de exploração de linguagem do conhecimento elementos presente nas tradições culturais (BRASIL, 1997). Uma vez que, as práticas sociais de elementos ligados à oralidade irão dar sustentação para ampliar os códigos e universos linguísticos do educando.

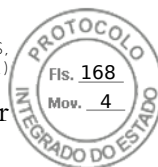
Ao refletir sobre a participação da criança como ouvinte ativo que produz, modifica e reconta a história por ele ouvida. O ouvinte e o leitor contemplam o momento das narrativas e das brincadeiras com o vocábulo a partir dos gêneros da tradição oral, contemplando para esses momentos lúdicos: ouvidos e olhos atentos para a história contada e de jogos de palavras que formarão, com tantos outros gêneros textuais (GOMES e MORAES, 2013).

Da perspectiva pedagógica a literatura promove momentos de descontração, mágicos, no qual é possível sonhar. Além de estimular a memória e aumentar a capacidade de armazenar informações de modo organizado, interligando os sonhos com a realidade. Isso contribui para o desenvolvimento infantil (GASPAROTTO, 2011).

De acordo com Souza e Bernardino (2011) a narrativa como recurso pedagógico pode estimular a imaginação. E desenvolver habilidades cognitivas, dinamizando o processo de leitura e escrita. Uma atividade interativa que potencializa o desenvolvimento da linguagem infantil. Enquanto a leitura de histórias é vista como uma fonte de aprendizagem importante para aquisição de novos vocabulários.

2. O Papel do Pedagogo no Hospital

Conforme Surh (2012) com o advento da República (1889) torna-se necessário formar profissionais da educação, uma vez que é necessário educar tanto os filhos de classes mais abonadas quanto dos trabalhadores.



Diante deste contexto o docente, destaca-se e passa a ser visto como ator principal para a formação da nação contemporânea (SURH, 2012).

Em 1939, o curso de Pedagogia recém-criado buscava se consolidar como detentor de caráter científico. Porém, era voltado apenas para a formação de técnicos educacionais de nível médio, conhecido como curso Normal. Com o tempo se estabeleceu as habilitações no curso de Pedagogia (PARECER CFE nº252/1969).

Portanto, o curso de Pedagogia surgiu da necessidade de investigar a natureza, as finalidades e os processos relacionados às práticas educativas. Com o intuito de propor estratégias em relação a esses processos nas mais diversas situações em que ocorrem. Um campo que se ocupa do estudo sistemático dessas práticas que acontecem na sociedade como parte essencial da condição do ser humano (LIBÂNEO, 1998).

De acordo com Nascimento (2013) o pedagogo dentro das instituições escolares assume uma importante função social, possibilitando o desenvolvimento cognitivo. O papel desse profissional é de trabalhar os elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem. De modo que os vínculos estabelecidos sejam significativos por meio do desenvolvimento de atividades que ampliem esse processo.

Atualmente, nota-se o intuito dos legisladores em superar a hierarquização formando todos os profissionais educacionais em nível superior. E uma ampliação do campo de atuação para outros ambientes educativos, além dos contextos não escolares (SURH, 2012).

Segundo Libâneo (2010) mencionado por Francisco e Souza (2017) o pedagogo é responsável por realizar intervenções pedagógicas que acontecem em muitas dimensões educativas. Um profissional especializado nos estudos, ações e problemáticas referentes à área da educação. Levando em consideração que o espaço hospitalar também está inserido nesse campo.

Menezes (2015) algumas características que poderão contribuir de modo efetivo para o trabalho profissional de pedagogia tanto no âmbito escolar quanto no hospitalar ser: articulador; formador e mediador. Tendo sempre o educando como elemento principal de transformação. Pode-se refletir sobre a importância do trabalho do profissional no desenvolvimento da prática pedagógica sempre articulada a compreensão e ao respeito das características e limitações do indivíduo que será escolarizado no espaço hospitalar.



O atendimento a criança muitas vezes é visto como algo complexo, e a percepção dela sobre o ambiente hospitalar, por diversas vezes, apresenta experiências consideradas como negativas. Por muitas vezes o hospital é considerado um local de dor. Nesta perspectiva as instituições dirigidas para a assistência aos infantes apareceram como pioneiras na implementação do conceito de humanização no tratamento e concepção de espaços adequados e capazes de propiciar a cura (BERGAN et al., 2004).

O período de escolarização dentro do hospital se dá em uma situação emergencial e transitória. Em que as condições de aprendizagem se distanciam do cotidiano escolar. Isso requer do profissional uma percepção mais ampla. Uma prática pedagógica, em uma perspectiva integradora, comprometida e eficaz no atendimento da criança e do adolescente internado. Sendo essencial buscar a vinculação e o auxílio da família motivando-os para a importância do tratamento e da escola (MATOS e MUGIATTI, 2014).

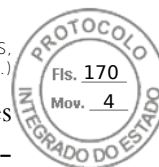
2.1. A Literatura Infantil e o Ambiente Hospitalar

Ceribelli et al (2009) ressalta que anualmente mais de um milhão de crianças são internadas por vários motivos, em hospitais no Brasil, uma experiência que pode ser vista como traumática. E pode desencadear o aparecimento de muitos sentimentos tais como: a angústia; a ansiedade e o medo frente a uma situação desconhecida.

Conforme Matos e Mugiatti (2014) por necessidade de uma hospitalização prolongada ou de atendimento múltiplos, os direitos essenciais da criança e do adolescente tornam-se desprotegidos, frente aos obstáculos o tratamento, ou a instituição escolar, ou assim sendo, em detrimento de ambos. Em alguns casos não conseguem se matricular permanecendo iletrados.

Conforme Matos e Mugiatti (2014) tal é a realidade do escolar internado, frente à multiplicidade de atendimentos pelos profissionais de saúde, nas diversas especialidades algumas especificidades envolvem períodos de hospitalização mais extensos ou atendimento interrompidos ambulatoriais. Sendo necessário um constante preparo, durante o período de internação para o regresso escolar.

Visto que a realidade dentro do hospital é revestida de características específicas referentes à própria condição física e à forma distinta de



atendimento. Enfatiza-se para a importância do empenho das instituições hospitalares ao dedicarem um espaço para ação educativa. A atenção pedagógica pela comunicação e o diálogo, tornam-se fundamental para a ação educativa e se predispõe a auxiliar o escolar hospitalizado, mesmo diante de uma situação vista como negativa (MATOS e MUGIATTI, 2014).

Nessa perspectiva, a continuidade escolar, concomitante a hospitalização, pode trazer um estímulo motivacional. Tornando-os mais participativo, com vistas a uma verdadeira recuperação. Uma predisposição, mesmo que de modo inconsciente que auxilia na cura e apresisa o retorno ao ambiente, no qual estavam inseridos (MATOS e MUGIATTI, 2014).

Um das possibilidades para tornar o ambiente hospitalar o menos ameaçador possível é humanizar o atendimento, especialmente na pediatria. Um direito indispensável ao sujeito que se encontra internado que muitas vezes não tem familiares presente. Neste ponto a mediação da leitura pode se tornar um instrumento para minimizar o sofrimento. A autora ainda afirma que a leitura de histórias infantis, facilita o processo de alfabetização desenvolvendo a leitura e a interpretação de texto (GERMANN, 2015).

Tornando o ambiente hospitalar mais agradável. Um instrumento que visa reduzir os efeitos advindos da hospitalização. Já que o cuidado do infante hospitalizado sob a ótica da atenção integral, não pode se limitar somente as intervenções medicamentosas ou as técnicas de reabilitação. Levando em consideração a ampliação do processo diagnóstico e terapêutico por instituições de saúde os conhecidos projetos de humanização, tem avaliações que comprovam a melhora da qualidade da assistência (CERIBELLI et al., 2009).

De acordo com Souza e Bernadino (2011) contar histórias infantis um dos recursos do tratamento integral oferecido ao infante hospitalizado, afastado do ambiente social e com pouca vontade para expressar a ludicidade. O lúdico é um caminho que favorece os procedimentos criativos, desperta a capacidade de interação e a criação. Uma atividade que ameniza a condição de adoecimento dando maiores possibilidades para os profissionais inseridos nesse contexto de responderem as necessidades lúdicas da criança, e isso pode propiciar uma melhora psíquica e física (SOUZA e BERNADINO, 2011)



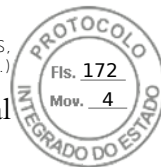
Enquanto Dório (2015) mencionado por Germann (2015) ressalta que o intuito do espaço terapêutico é de combater os ambientes ansio-gênicos hospitalar, facilitando o processo de internação e um melhor desenvolvimento diante do adoecimento. Desta maneira, a contação amplia a capacidade da criança, tirando-a da condição de paciente para torná-lo um indivíduo ativo do processo de recuperação (GERMANN, 2015).

Ao longo do tempo o contador de histórias passou a ser visto como o centro de atenção popular, pois além de ser considerada uma fonte de entretenimento também provocava a admiração e a aprovação dos ouvintes. As histórias reais ou inventadas eram narradas em viva voz. Nesse ponto a literatura infantil nasce a partir dos contos populares, assim sendo a contação de história tem a sua origem na literatura (SOUZA e BER-NADINO, 2011).

As histórias possibilitam exemplificar ações e posicionamentos necessários ao desenvolvimento da criança. O contador que faz a contação passa a ser uma figura fundamental. E poderá ser o professor, um amigo, uma pessoa com quem se pode contar. Dado que o infante internado se encontra afastado da escola e do convívio que familiar, por meio delas encontra certo alívio para os medos, à tensão e a ansiedade. Tornando-se capaz de interagir com os outros e crianças em situação semelhante. A literatura infantil neste contexto adquire um significado maior que na escola, visto que ajuda a amenizar o sofrimento provocado pela situação (GERMANN, 2015).

Silva (2011) cita Batista (2007) ao mencionar que a literatura infantil pode influenciar na construção do pensamento humano ao ser trabalhada na escola o professor estabelece uma relação mais significativa com a cultura do aluno e com sua realidade estimulando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança.

Segundo Germann (2015) cada contador tem um modo singular ao apresentar a história, o manejo e a linguagem verbal e não verbal. Assim com as crenças e valores culturais oriundos da própria história de vida interferem na forma como ele se apropria e expressa à narrativa. A literatura infantil neste espaço adquire um significado maior que no ambiente escolar, posto que tem a função de amenizar o sofrimento decorrente da hospitalização. E pode incluir tarefas pedagógicas junto às crianças com uma intensidade até maior que na escola. Uma vez que a internação cria



ansiedade e tensão, pois está doente e distante do convívio familiar e social (GERMANN, 2015).

Coelho (2006) citado por Germann (2015) para afirmar sobre a importância do planejar transformando a contação em técnica que une a teoria e a prática. Sendo necessário selecionar a narrativa de acordo com cada faixa etária e situação. Cada ouvinte tem suas próprias necessidades que são questionadas internamente durante a contação e interpretam a história de acordo com o significado que tem para a vida naquele momento.

As narrativas incidem na imaginação, percepções e em questões emocionais pode possibilitar o leitor e sensibilizá-lo acerca da realidade, no qual faz parte, uma experiência que aproxima as pessoas envolvidas. Desta forma, o pedagogo tem a contação de histórias como uma ferramenta de trabalho. Para que seja estabelecida uma relação de parceria entre o pedagogo e a criança é importante criar um vínculo afetivo, no qual o livro surge como um recurso (FONTANA e LIZARDO, 2015).

Da perspectiva pedagógica a literatura promove momentos da descontração, mágicos, no qual é possível sonhar. Estimula a memória e aumenta a capacidade de armazenar informações de modo organizado, interligando os sonhos com a realidade. Isso contribui para o desenvolvimento infantil (GASPAROTTO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a literatura infantil é um importante instrumento que desperta a criatividade e a imaginação. Uma atividade que propicia um intercâmbio dinâmico entre o real e a fantasia. Uma ferramenta que permite a construção de um vínculo afetivo, pois envolve tantos aspectos afetivos e quanto emocionais. Isso facilita a compreensão do sujeito acerca de si mesmo e da realidade que o cerca.

Nessa perspectiva torna-se fundamental humanizar o ambiente hospitalar, principalmente o pediátrico, a fim de parecer menos ameaçador possível. Desse modo, a mediação da leitura pode vir a ser um recurso essencial para reduzir o sofrimento provocado pelo adoecimento e a internação. Uma das responsabilidades do pedagogo dentro do ambiente hospitalar é de incentivar o aluno internado a dar seguimento aos estudos e motivá-lo para superar a etapa da hospitalização.



Logo, o pedagogo principalmente dentro do ambiente pediátrico hospitalar pode contribuir para a aprendizagem. Criar um suporte inicial de interação e trocas de experiências que permite trabalhar as diversidades com crianças hospitalizadas. Isso é possível por meio da contação de histórias uma atividade que incentiva o prazer pela leitura e colabora para a construção da personalidade da criança.

Conclui-se, portanto com a leitura dos teóricos empregados que a prática de contar histórias, sobretudo no espaço hospitalar possibilita ao contador desenvolver um ambiente acolhedor. Uma prática que atua como uma função terapêutica essencial que contribui para que haja uma recuperação mais eficaz. Portanto, o presente artigo pode servir como uma fonte de consulta para os profissionais, sobretudo do campo de educação, saúde e afins. A fim de que novos estudos possam ampliar a discussão e a reflexão acerca dessa temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Analedy A.; MAGALHÃES, Maria Graças D. **A concepção da Infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as Políticas Públicas para a infância.** Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais v.1, n.1, 2013.

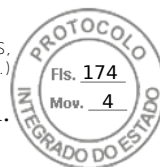
BEM, Arim S. do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XIX.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.97, 2006, p. 1137-1157.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>
Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, 1997

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://>



portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 12 Mai. 2020.

CERIBELLI, Carina et al. **Mediação de Leitura Como Recurso de Comunicação Com Crianças Hospitalizadas. Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.17, n.1, 2009, p. 81-87.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO-CFE (Brasil). Parecer nº252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valmir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 100, 1969, p.101-179.

FONTANA, Lúgia A.; LIZARDO, Lilian A. **A Leitura e a Contação como Recurso de Intervenção do Psicopedagogo**. Grau Zero-Revista de Crítica Cultural. v.3, n.2, 2015, p.17-29.

GASPAROTTO, Geisa Mari. **Pedagogia hospitalar: a literatura infantil como elemento de mediação no desenvolvimento da criança hospitalizada**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011; 30p. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Geisa_Gasparotto.pdf> Acesso em: 18 fev. 2020.

GERMANN, Dhenifer Silva. **A Contação de Histórias Para Crianças Hospitalizadas do Hospital da Criança Conceição (HCC)**. Relatório de Conclusão de Curso (Técnico em Registro e Informação em Saúde). Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Porto Alegre, Porto Alegre, 2015; 18p. Disponível em: <[file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/TCC-Dhenifer1%20\(1\). pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/TCC-Dhenifer1%20(1).pdf) > Acesso em: 18 fev. 2020.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar Letrando com a Tradição Oral**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.



MATEUS Ana B., et al. **A importância da Contação de Histórias como Práticas Educativas na Educação Infantil.** Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <seer.pucminas>pedagogiacao>article>-view > Acesso em 12 abr. 2020

MATOS, Elizete Lúcia M.; MUGIATTI, Margarida Maria T. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a educação e saúde.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. O papel do Pedagogo no Ambiente Hospitalar: A formação para Além da Docência. In: EDUCERE XII Congresso Nacional da Educação. **Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente.** Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18954_8950.pdf> Acesso em: 16 jun. 2020.

NASCIMENTO, Fernanda D. **O papel do psicopedagogo na Instituição Escolar.** 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar > Acesso em: 15 jul. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS Josiane Andressa M. **A Infância na Contemporaneidade.** Trabalho de Conclusão (Curso de Psicologia)- Departamento de Humanidades e Educação. Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2013; 39p. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1391/josiane%20tcc.pdf?sequence=1> Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA I. **A Contação de História e a sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.** Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. 24p.

SOUZA Ana Cristina S. **A Prática Pedagógica no Ambiente Hospitalar: um estudo de caso no HULW.** Trabalho de Conclusão



(Curso de Pedagogia)- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017. 69p. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2559/1/ACSS21062017.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2020.

SOUZA, Linete O.; BERNADINO, Andrezza D. **A Contação de histórias como Estratégia Pedagógica Na Educação Infantil E Ensino**. In: Rev.Educere et Educare, v.6, n.12, 2011, p.235-249.

SURH, Inge Renata Fröse. **Metodologia do ensino na Educação Superior. Processo avaliativo ensino superior**. Curitiba: Ibpex, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Jefferson Luiz Carmargo (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LITERATURA INFANTIL: A RELAÇÃO ENTRE CONTOS INFANTIS E A CONSTRUÇÃO DOS VALORES

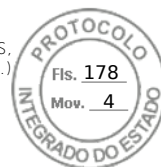
*Talita Maria B. Mantovani Parreira*³⁶

INTRODUÇÃO

A literatura infantil e/ou os contos de fadas é um instrumento grandioso para desenvolvimento intelectual, emocional e moral das crianças, de forma ricamente lúdica e expressiva. Através de histórias a criança, que posteriormente tornar-se-á um indivíduo adulto, estabelece relação consigo mesma e com o outro, instituindo-se no mundo como um sujeito social e ideológico. A verossimilhança torna essa relação de mais fácil entendimento, fazendo com que a criança relacione a situação vivida na história com situações do seu cotidiano. Segundo Platão e Fiorin (2002), é durante o jogo da linguagem que a personagem se materializa e assim ganha vida e com isso, essas assimilações vão ganhando espaço na vida da criança e assim passam aprender a discernir o certo do errado.

Mediante a essas informações, salienta-se a importância da leitura dentro de casa, com a família, e nas escolas, incentivando as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e até mesmo no cultural, subsidiando a criança no seu enriquecimento experiencial embasadas em afetividade.

36 Discente no programa de Mestrado Profissional de Mídia e Tecnologia UNESP – FAAC - Campus Bauru; Licenciada em Pedagogia pela faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras; Licenciada em Letras pela Faculdades Integradas Regionais de Avaré.



1. A ORIGEM DOS CONTOS DE FADA

No século XVIII os irmãos Grimm (Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859)) acreditavam que muitos dos contos de fadas que eles ajudaram a se popularizar tinham uma origem remota ao nascimento das línguas indo-europeias. Posteriormente, um estudo apresentado na revista científica *Royal Society Open Science*, mostrou através de análise filogenética (estudo da relação evolutiva entre grupos de organismos desenvolvida pela biologia) e análise a uma árvore de línguas indo-europeias que os irmãos estavam corretos: alguns contos têm cerca de 4, 5 e até 6 mil anos. O estudo foi realizado pelo antropólogo Jamie Tehrani, da Universidade de Durham, juntamente com a pesquisadora de folclore Sara Graça da Silva, da universidade Nova de Lisboa.

A primeira coletânea de contos infantis publicada é datada no século XVII, na França, durante o reinado de Luís XIV. De primeiro, os contos foram feitos para falar aos adultos e só depois é que foram adaptados para crianças e jovens. Os estudos da literatura folclórica e popular de cada nação iniciaram-se a partir do século XIX, ficando em destaque Charles Perrault. Somente um pouco mais tarde, no século XIX, surge uma preocupação linguística em relação aos contos. Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, após passarem a estudar os contextos, publicaram os Contos de fadas para crianças e adultos (1812-1822).

Além dos autores já citados acima com histórias conhecidas como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, A Gata Borralheira, dentre outros, podemos também destacar como representantes da literatura infantil do século XIX, Hans Christian Andersen, poeta e novelista dinamarquês, a Condessa de Segur (1856), Lewis Carroll (1865) e Collodi, que em 1883 publica sua primeira obra sobre Pinóquio.

Oliveira (2010), afirma que os contos de fadas eram mitos difundidos por hindus, persas, gregos e judeus. Essas primeiras histórias eram caracterizadas como mitos por transmitirem expressões narrativas de conflitos entre homem e natureza. Mostrando-nos assim que o principal intuito dos contos eram transmitir sempre algo a quem os ouvia.

Entretanto, essas narrativas que conhecemos hoje passaram por alguns processos de “adequações” para seu público alvo. Um exemplo das modificações feitas é a história da Chapeuzinho Vermelho. Em sua pri-



meira versão não há um caçador e nem final feliz para a vovó e sua netinha. Versões agressivas e com teor sexual foram abandonadas e hoje muitos nem mesmo sabem dessas origens dos contos.

Vulgarmente, tais estórias circulam na França (e daí para os demais países) como “contos de fadas”, rótulo que os franceses usam até hoje para indicar “contos maravilhosos” em geral. Nessa coletânea, a metade não apresenta fadas. São apenas “contos maravilhosos”, por existirem em um espaço “maravilhoso”, isto é, fora da realidade concreta. É o caso de “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, e “O Pequeno Polegar”. (COELHO, 2000, página 90).

Perrault é considerado um dos primeiros autores a fazer reformulações nos contos para que estes fossem socialmente aceitável. Em 1697 deu início a sua literatura infantil, mesmo que sem querer, quando publicou Contos da Mamã Gansa. Sendo assim, as histórias provenientes de uma cultura arcaica, devido alterações e mudanças dos temas polêmicos, passaram a ser bem aceita pela população nobre daquela época. Contudo, por ter em seu conteúdo um mundo fantástico, além de ser uma narrativa simples, os textos passaram a ser agradáveis também para o público infantil. Diante dessa importação dos contos à fase da infância, essas narrativas passaram a ter importância para o crescimento intelectual, afetivo e infantil, favorecendo o imaginário das crianças.

No século XVIII, os irmãos Grimm, a partir de levantamentos linguísticos para o estudo da língua alemã, coletaram um grande acervo de histórias folclóricas e maravilhosas. Assim publicaram a obra “Contos da Criança e do Lar”, onde há histórias que também havia na França, publicadas por Perrault. Todavia a obra dos irmãos Grimm é mais focalizado no público infantil.

Em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, Os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil. (COELHO, 2003, página 23).



No Brasil, produziu-se traduções e adaptações em versões para o público infantil/infanto-juvenil a partir da segunda metade do século XIX.

Alberti (2014), afirma que a literatura nos promove expansão da imaginação. Por isso há um grande espaço na produção da mesma, demonstrando assim, a importância das narrativas na vida de crianças, jovens e adultos.

2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil interage com o meio. Para Vygotsky (1998), a criança nasce em um meio cultural repleto de significações sociais e historicamente produzidas, definidas e codificadas. Depois a criança aprende e em seguida se desenvolve. O autor ainda afirma que o desenvolvimento humano é um processo dialético, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas (por outro indivíduo). Ou seja, a criança desenvolve-se segundo exemplos que lhe são apresentados e sua relação estabelecida com eles se modifica ou se afirma conforme ela se desenvolve. Por isso, a leitura é uma ferramenta de grande importância para a construção do conhecimento, fazendo assim que a criança se desperte para o mundo da literatura como aprendizado significativo e atividade prazerosa.

2.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

De acordo com Fedman (2009), O termo cognitivo significa a capacidade de conhecimento da criança e conforme afirma Piaget e Darwin, é nesta fase que ocorre o desenvolvimento inicial e a transformação real do modo como a mente é organizada.

Corso e Corso (2006) afirmam que as crianças adoram novidades. Vivemos em uma época com brinquedos, filmes, desenhos, games, tudo diferente e moderno. Pode-se encontrar nestes, recursos pedagógicos que auxiliarão na aprendizagem da criança. Depende-se, porém, de um ambiente estimulador, formando assim crianças curiosas e ativas. Nesse meio, é importante apoiar a fantasia em brincadeiras e pensamentos, pois é o que as crianças buscam através do que assistem, observam, brincam e até mesmo ouvem.



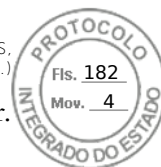
Sendo assim, as narrativas maravilhosas dos contos, apresentadas e contadas de maneira adequadas e instigando a curiosidade e imaginação da criança, torna-se parte essencial do que elas lhe julgam necessário como parte de sua aprendizagem.

2.2 DESENVOLVIMENTO AFETIVO

Para Piaget, a afetividade não se restringe somente as emoções e sentimentos, engloba também as tendências e as vontades da criança, ou seja, a afetividade, assim como toda conduta, visa a adaptação. Até os dois anos de idade, os sentimentos e emoções da criança é centrado com o da mãe, pois é com ela que se passa a maior parte do tempo. A partir dos dois anos até aos doze anos, mais ou menos, esses sentimentos e emoções sofrem modificações em conformidade com o desenvolvimento cognitivo e valores pessoais. Este é um processo contínuo e inovador onde a formação de sentimentos está diretamente ligada aos valores e evolução da sociedade, ou seja, um processo amplo com múltiplas influências, onde os sentimentos interindividuais são construídos com a cooperação do outro e os interindividuais são elaborados coma a ajuda do outro, sendo a troca intrapessoal. Entretanto, a base desse desenvolvimento moral vem das lições e ensinamentos partidos dos pais e familiares, e é nesse quesito que a leitura entra para fazer-se parte operante no ensinamento de valores e discernimento do correto e errado aos olhos da criança. A leitura fundamenta-se em abrir portas para perceber e entender o mundo, por intermédio das ideologias dos autores e através das experiências da vivência dos muitos personagens. De acordo com Sousa (2000), as crianças de posse desses recursos têm uma melhor desenvoltura. Essas experiências levam a um indivíduo devidamente mais capacitado para adquirir o conhecimento repassado nos livros de contos de fadas.

2.3 DESENVOLVIMENTO MORAL

O desenvolvimento moral está entrelaçado ao desenvolvimento de autonomia do indivíduo por meio de ações orientadas. A educação, sendo entendida como um processo de descoberta, investigação, sistematização e significação, configura-se como fator de maior responsabilidade em di-



versos aspectos do aprender e do desenvolvimento individual de cada ser. De acordo com as palavras de Carvalho:

Se o desenvolvimento envolve estágios ordenados e sucessivos e depende, fundamentalmente, do processo de equilíbrio, a aprendizagem escolar fica subordinada às estruturas de pensamento já construídas pela criança. Assim, as questões educacionais, tais como o conteúdo, os métodos de ensino e o papel do professor, mesmo tendo um papel formador necessário ao próprio desenvolvimento, ficam subordinadas ao processo de construção das estruturas cognitivas, que tem como referência o sujeito universal, epistêmico. Piaget indica a importância do professor como uma figura que incite ao desafio e à reflexão, necessitando, para isso, conhecer os estágios do desenvolvimento cognitivo. (CARVALHO, 2002, página 56)

Sendo assim, a aprendizagem ocorre quando há compreensão e nessa perspectiva faz-se importante ressaltar que para a construção do seu conhecimento e desenvolvimento, há a necessidade de uma interação do indivíduo com o objeto, ou seja, a criança deve ter contato com o que se julga necessário para seu desenvolvimento. Portanto, ao oferecer à criança as histórias que nos transmitem ensinamentos, damos a elas a oportunidade de desenvolverem seu intelecto moralmente de acordo com o que se julga correto.

3. A UTILIZAÇÃO DE CONTOS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo afirmação de Farias e Rubio (2012), a narrativa faz parte da vida das crianças desde muito pequenas. Seja em forma de cantiga de ninar, canções de roda, fábulas e histórias e contos. Diante dessas manifestações, as crianças demonstram seu interesse batendo palmas, sorrindo e até mesmo imitando um personagem. Neste sentido, pode-se afirmar que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Vale lembrar que o primeiro contato da criança com a narrativa é oralmente por intermédio dos pais ou responsáveis, principal instituição social para a criança, que contam essas histórias geralmente em um mo-

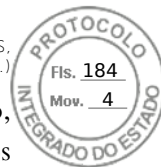


mento em que desejam acalmar a mesma, ou ensinar-lhe alguma coisa exemplificando através de uma historinha. Além disso, Vygotsky (1994), nos mostra que as crianças também são muito influenciadas pelo meio social e cultural em que se situam, além de possuírem características próprias e observarem o mundo e o comportamento de quem as cerca de uma maneira muito distinta. Aprendem através da acumulação de conhecimentos, da criação de hipóteses e de experiências vividas.

Contar histórias para as crianças, aconcheja-las, compartilhar momentos afetuosos, faz com que elas estejam mais receptivas para absorver o que a narrativa tem a transmitir a elas. Deixar com que a criança interaja com a história, faz com que se torne algo mais atrativo para ela, além de estimula-la mentalmente. Mesmo com crianças que já saibam ler, ter momentos assim aprimoram e reforçam o que elas já sabem. Permitir que a criança desenhe o que lhe foi contado, ou recrie, deixa o aprendizado e o estímulo ainda mais atrativo, pois são atividades que elas geralmente gostam de fazer. O ato de desenhar e criar histórias também é válido com aquelas crianças que também ainda não saibam ler e escrever, por permitir que elas se expressem e sejam ouvidas e entendidas. Além do mais, formas, cores, personagens e ilustrações dão significados e interpretações para as crianças, mesmo ainda não sabendo ler e escrever. Por isso deve-se deixar a criança ter contato com o livro, manuseá-lo, permitindo-a criar seu próprio mundo, suas próprias histórias, oportunizando o desabrochar da imaginação e do conhecimento de forma prazerosa. Alfabetizada ou não, a criança deve ser estimulada.

A história deve ser contada visando deleitar a criança; infundi-la no amor e na beleza, a fim do desenvolvimento da sua imaginação e observação. Estabelecendo uma ligação entre o mundo da fantasia e o da realidade. É através das histórias que as crianças enriquecem suas experiências, desenvolvem suas capacidades de dar sequência lógica aos fatos, esclarecem pensamentos, chegam a conclusões de fatos, desenvolvem o gosto literário, ampliam seu repertório de palavras e desenvolvem a linguagem oral e escrita.

O desenvolvimento infantil depende das oportunidades que lhes são oferecidas, aonde o indivíduo vai se constituindo como ser humano, portanto, é imprescindível valorizar todos os estímulos possíveis da criança, pois quanto mais estimulada, mais desenvolvida ela se tornará. Segundo Piaget (1971), o conhecimento é o resultado das ações e interações do



sujeito com o ambiente onde vive, além de ser uma constante construção, elaborada desde a infância através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sendo eles do mundo físico ou cultural. Ou seja, a interação da criança com os contos, que lhe transmitem valores, é absorvido pelo indivíduo e resulta em conhecimento.

Corso e Corso (2006), afirmam através da linha psicanalista inaugurada por Bruno Bettelheim, que a sobrevivência dos contos de fadas, que continuam encantando crianças até mesmo das gerações tecnológica, consiste em seu poder de simbolizar ou ajudar a resolver os conflitos psíquicos inconscientes, presentes também nas crianças de hoje como nas de outras épocas. Diana e Mário Corso dizem que é ingênuo da parte das pessoas propor um único entendimento para as histórias, sendo que as crianças sabem utilizar sua imaginação em os contos à sua maneira e segundo sua necessidade. Além, como psicanalistas, o casal leva a infância com seriedade, compartilhando a psicanálise pela fantasia, resolutiva de conflitos, constitutiva de identidade, criadora de psíquicos reais e influenciadora a entendimentos quanto à realidade da vida.

Os contos têm em sua essência o maravilhoso, o drama, a tristeza, a superação, o belo, o mistério, dentre tantas outras essências que os torna magníficos aos ouvidos de quem os ouve e aos olhos de quem os lê. As histórias geram sentimentos nas crianças e com isso, possibilita que elas se identifiquem e mesquem o existente com o imaginário, abordando suas necessidades a seu mundo de desejos.

O mundo da fantasia gera nas crianças vontade de habita-lo porque nele elas podem viver grandes aventuras e vence-las, coisas que nem sempre podem acontecer na realidade. Além de englobar possibilidades de respostas para perguntas sobre sonhos e/ou desejos, na qual, estas perguntas são impossíveis de ser entendida pela criança.

A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. (BETTELHEIM, 2007, página 10).

Bettelheim também afirma que as crianças devem ser criadas vendo a vida como significativa para elas, portanto é dever de quem cria abrir



seu coração e imaginação e se enriquecer para que possa transmitir isso de forma construtiva para a criança, e é onde o mundo de fantasias da literatura pode contribuir ricamente, pois ela é destinada, com todo o seu maravilhoso, a desenvolver mentes e personalidades de quem as lê. Mesmo que os contos de fadas não abordem a vida moderna que se tem hoje em dia, eles dão a possibilidade de aprendermos sobre problemas íntimos que todos os seres humanos têm e sobre as soluções corretas para dificuldades.

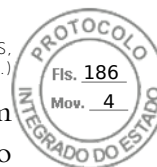
Seja de forma consciente ou inconsciente, essas narrativas encorajam o desenvolvimento mostrando caminhos a serem seguidos diante de problemas surgidos e isso se dá a partir do momento em que a criança passa entender que ela é um ser diante do mundo, socialmente e emocionalmente com dilemas interiores como qualquer outro indivíduo. Diante disso, ela adapta o seu conteúdo inconsciente ao consciente e encontra facilidade em lidar com os problemas, conduzindo-se a abandonar seus desejos de dependência infantil para alcançar uma existência satisfatória como um ser pensante instituindo-se assim no mundo como um sujeito social e ideológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos apresentam-se relevantes para a vida das crianças pois através de seus conteúdos elas percebem que é possível vencer obstáculos apresentados em seu cotidiano. Isso acontece porque a criança se identifica com personagens e situações e percebem que mesmo quando parece inevitável, um desfecho otimista acontece. Também são referenciais de condutas e conceitos pois são repletos de simbolismos, o que facilita a compreensão intelectual.

Retomando a ideia de que o indivíduo aprende por assimilação, pode-se dizer que dada a compreensão dos contos, com os referidos valores que eles procuram passar, a criança tende a desenvolver seus valores e tomadas de ações conforme exemplos que lhe foram dados, e também acreditar que mesmo que uma situação seja difícil, uma finalização favorável será possível.

A partir deste estudo, pode-se concluir que a literatura é imprescindível na vida de um indivíduo, principalmente na das crianças, pois é a arte de ler/ouvir histórias que a inteligência, afetividade, emoção, o pensar, o



sentir e o querer são estimulados. Os mundos realidades e fantasia devem andar paralelamente juntos para o bem da formação e desenvolvimento do indivíduo.

Professores, sejam do ensino infantil, anos iniciais ou finais do fundamental e até mesmo do médio, (e por que não?!) devem trabalhar contos com seus educandos. Na educação infantil e anos iniciais da educação fundamental, tem-se uma necessidade de trabalhar essas histórias diariamente, pois esta constitui-se material de suma importância, que aflora e instiga a criatividade infantil. Já nos anos finais da educação fundamental e no ensino médio, essas histórias devem ser lembradas e colocadas em análise para que os valores nelas contidos, nunca sejam esquecidos.

É através da leitura e da imaginação que o indivíduo em formação se apropria de culturas e saberes, adquirindo informações que os ajudarão na construção de seu conhecimento e discernimento, podendo experimentar e explorar ideias, lidando assim com desejos, temores, esperanças e impulsos.

Segundo Bruno Bettelheim (1996), os contos de fadas podem ter efeitos terapêuticos nas crianças, na medida em que elas encontram soluções para dúvidas interiores através da contemplação das histórias que podem parecer implicar sobre seus conflitos pessoais no âmago de seu sentir e pensar.

Vale ressaltar ainda que a imaginação contribui com o desenvolvimento social, pois qual criança que nunca brincou de “faz de conta”? trazendo cenários imaginários para o real e possibilitando uma interação com outras crianças. Pois é através da literatura, que exerce um poder estimulante na imaginação, que faz isso possível.

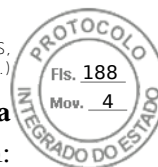
Portanto, a leitura, assim como os contos de fadas, vem formando pilares dentro da sociedade desde os tempos mais remotos da sua apresentação. Contribui, sem sombra de dúvidas, como fonte de sabedoria, inspiração, conhecimento e desenvolvimento.

A título de finalização, pode-se dizer que tudo o que se foi pensado antes da inicialização deste projeto foi constatado através das leituras e pesquisas e que sim, ler contos favorece a criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento. Além de que este estudo contribuiu para com meu processo formativo e oportunizou melhor aprofundamento em uma temática que sempre me interessou.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- BENEDETTI, Ivone, C. Apresentação. In: PERRAULT, Charles. **Contos de Mamã Gansa**. Tradução e apresentação de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012. p. 7-22.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: paz, e terra, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação. Coleção primeiros passos**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense 1986.
- CARVALHO, Diana Carvalho de. **A psicologia frente a educação e o trabalho docente**. Psicol. Esd., Maringá, v.7, n.1, 2002.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo: Gente, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil. Das origens Indo-Europeias ao Brasil Contemporâneo**. 5ª edição. São Paulo: Amarelis, 2010.
- CORSO, D. L.; CORSO M.. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis Mario**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. São Paulo: 7 Mares, 2005. CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da Educação. Coleção [o que você precisa saber sobre...]**, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002



CURY, L.; SILVA, T., A. C.; GONÇALVES, K. G. F. **Era uma vez: a influência dos contos de fada na infância**, 2010. Disponível em: <<http://www.abrerecreadores.com/acadêmico/>>. Acesso em: julho de 2017.

FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1998.

FELDMAN, R.D. et al. Livro: **Desenvolvimento Humano**. Ed.Art-med. 10ªed,2009.Porto Alegre\RS-Brasil.

GRIFA, M. C.; MORENO, J. E. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento: vida pré-natal, etapas da infância**. São Paulo: Paulinas, 2001.

Grimm, Jacob. **Os contos de Grimm**. São Paulo: Paulus, 2014.

HUGO, V. **Os contos de fadas: Mediando a formação da personalidade infantil**. 2009. Disponível em: < <http://www.Artigo.com/educação/>>. Acesso em: julho de 2017.

Josep M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PERRAULT, Charles. **Contos e fábulas**. Tradução e posfácio de Mario Laranjeira. São Paulo: Iluminuras, 2007.

PERRAULT, Grimm, Andersen & outros. **Contos de fadas**. Apresentação de Ana Maria Machado; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** São Paulo: José Olympio, 1988.
PIAGET, Jean. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, Lino de (organizador). Cinco estudos de educação moral. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. PUIG.

PIRES, Dilea Helena de Oliveira. **“livro... Eterno livro...”** In: Releitura. Belo Horizonte: Março de 2000.



RESSUREIÇÃO, J. B.. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação.** 2005. Disponível em: <<http://www.Artigo.com/educação/>>. Acesso em: julho de 2017.

SILVA, Ana Maria. **A importância da leitura dos contos de fada na educação infantil.** 2013. Disponível em: <<http://caosfilosofico.blogspot.com.br/artigo/>>. Acesso em: julho de 2017.

SOUZA, K. L. **A importância dos contos de fadas nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2010. Disponível em: <<http://caosfilosofico.blogspot.com.br/artigo/>>. Acesso em: julho de 2017.

Vygotsky, L. (1998). **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1984). **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.

_____. Contos de fadas têm origem pré-histórica, diz pesquisa. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_contosfadas_origem_tg>. Acessado em julho de 2017.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO FAMILIAR, NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

*Júlia Alves dos Santos Castro*³⁷

INTRODUÇÃO

Todo nós temos em nossa memória muitas histórias que foram contadas por nossos pais, avós, tios, irmãos e que de certa forma marcaram nossa infância. De modo geral, as histórias compõem um significado especial ao universo infantil. A própria estrutura de uma história – começo, meio e fim já remetem o ouvinte a compreender certos acontecimentos do dia a dia, organizar ideias e até resolver conflitos.

Sabemos que as histórias ouvidas ou lidas na infância exercem influências que perduram por toda a vida, seja pelo encantamento com a fantasia presente nos contos de fadas, as lições que encontramos nas fábulas, a admiração pelos heróis, a aversão aos vilões, a compaixão pelos mocinhos que passam por muitos apuros antes de encontrar seus finais felizes ou simplesmente pela viagem que podemos fazer ao aguçar nossa imaginação em visita aos diversos cenários por onde as narrativas conseguem nos levar.

37 Pedagoga. Esp. em Psicologia da Educação. Aluna Especial da Disciplina: Contação de Histórias e Leituras na Constituição do Sujeito Leitor do Curso de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) ministrada pela Professora Rosemary Lapa de Oliveira.



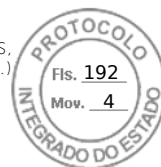
Machado (2002, p.29) afirma que a leitura de bons livros traz ao leitor certo contentamento ao perceber em uma personagem características reconhecidas em si mesmo e ainda a capacidade de se transportar para outros mundos, propiciando uma experiência enriquecedora.

Bettelheim (1980 apud ALVES, ESPÍNILA E MASSUIA, 2011, p.108), referindo-se aos contos de fadas, considera que as problemáticas existentes no enredo dos contos de fadas oferecem significados para a vida das crianças que ao ouvi-las ou lê-las pode contribuir para aliviar as tensões pré-conscientes e conscientes, favorecendo a superação dos seus conflitos internos.

De fato, as histórias, apresentam realidades que vão além da magia e dos encantamentos. Trazem relatos de abandono, esforço para conseguir chegar a um objetivo, perdas, conquistas, disputas, inveja, pessoas boas e más enfim, realidades bem presentes no cotidiano que poderão contribuir para a criança conviver com seus próprios conflitos, afinal “a criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma com que ela pode lidar com essas questões e seguir a salvo para a maturidade” (BETHELHEIM, 1980, p.15).

Partindo dessas reflexões, este artigo tem como objetivo discorrer sobre a contação de histórias no contexto familiar como estratégia de continuidade do processo formativo das crianças no período de isolamento social, visto que a pandemia as afastou do ambiente escolar e é preciso buscar estratégias para que o seu convívio com as atividades lúdicas que tanto contribuem com o aprendizado sejam, de certa forma, mantidos.

Esse relato partiu de uma experiência proposta às famílias das crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Vitória da Conquista e para discorrê-lo serão abordados três tópicos. No primeiro, uma abordagem sobre a contação de histórias na perspectiva de manutenção do vínculo familiar; o segundo sobre a relação família e escola e o terceiro tópico traz algumas experiências compartilhadas pelas famílias ao assumirem o papel de contadores de histórias para seus filhos nesse período de isolamento social como as histórias escolhidas, a preparação do ambiente, a idade da criança ouvinte e o membro da família que se propôs a ser o contador de histórias.



1. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO FAMILIAR

A infância é um período cheio de possibilidades lúdicas que são exploradas no dia a dia de uma instituição de Educação Infantil através das interações e brincadeiras, eixos norteadores das atividades com as crianças. É nessa etapa que a construção da identidade ganha impulso a as experiências com o jogo simbólico fomentam uma habilidade capaz de fazer sentido para toda a vida, qual seja, a capacidade de ouvir e contar histórias.

Ao adentrar em uma instituição de Educação Infantil, desde bem pequenas, as crianças são facilmente envolvidas em narrativas que apresentam uma infinidade de possibilidades de imaginação e criação. No entanto, no contexto familiar, essa arte vem perdendo o sentido ao longo da história da humanidade, como afirma Sisto (2005, p.19):

Hoje não há mais fogueira e o ritmo da noite aconchegando ouvintes em torno dos acontecimentos guardados na memória do narrador tradicional.

Hoje não há mais música do tear entrelaçando as histórias que se contavam como cânticos de trabalho.

Também há a distância e o tempo empurrando os olhos para as imagens prontas e as palavras frouxas que não acendem a imaginação.

Assim como no tempo em que apenas a oralidade era possível, a arte de contar histórias se faz igualmente necessária nos dias atuais, mesmo diante de uma sociedade cada vez mais tecnológica em que o cinema, a TV e a internet com todos os seus suportes atrativos, ocupam espaços cada vez maiores no cotidiano das famílias.

Essa arte milenar, possibilita a reunião de pessoas de diversas idades em torno de um contador capaz de transmitir mensagens e conhecimentos que as aproximam, desvendam mistérios, permitem o compartilhar de fantasias, aventuras, dramas, medos, angústias e finais felizes ou não. Todos esses sentimentos e sensações não são possíveis no ambiente virtual. Quando nos reunimos em torno de uma história e seu narrador, não



compartilhamos apenas o espaço físico, mas dividimos emoções reais. O autor continua:

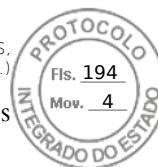
Mas, vamos experimentar convidar algumas pessoas. Sim, pessoas! Aquelas que ainda podem ouvir algo mais que suas próprias vozes e que são capazes de acolher palavras, no silêncio preenchido por uma pausa, um gesto, um olhar. Juntá-las em semicírculo e ficar bem próximo a elas – a distância necessária para que cada uma sintam-se única sem prescindir do grupo – e, então, deixar o olhar fixar o avesso e ir-se derramando, palavra por palavra, no córrego da emoção. (SISTO, 2005 p.19).

Na busca de alternativas para manter a chama do lúdico acesa na memória das crianças afetadas pelas medidas de contenção da disseminação do COVID-19, um convite foi feito às famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória da Conquista, para que as mesmas pudessem fazer dos seus lares, até então, únicos espaços explorados pelas crianças que repentinamente foram privadas da rotina das instituições educacionais durante o período de isolamento social, um espaço em que a imaginação pudesse fluir a partir da magia e do encantamento das histórias.

No intuito de propiciar atividades lúdicas literárias para as crianças no período do isolamento social, muitas dúvidas surgiram no que se referia ao acesso das famílias aos aparatos tecnológicos que permitissem a ponte entre os professores, os pais e as crianças. Nesse aspecto, os grupos formados nas redes sociais contribuíram muito para o acesso às famílias.

Após lançado o desafio, iniciou-se a pesquisa para elaboração de atividades que permitissem a participação das referidas famílias nas atividades propostas para as crianças pequenas. Nesse contexto, a contação de histórias foi o recurso escolhido para ser o acesso das famílias ao conteúdo repleto de ludicidade e fantasia capaz de envolver as crianças.

Sabemos que uma das formas mais antigas usadas para as gerações anteriores passarem seus conhecimentos para as gerações subsequentes sempre foi a contação de histórias. Mesmo nas sociedades ainda sem escrita e sem escola ensinamentos valiosos, as tradições e os valores não deixaram de ser passados de geração em geração justamente porque as pessoas con-



tavam e contam histórias até hoje. Diferentemente das histórias familiares passadas de geração em geração Coelho (2007, P.31) adverte que:

Nem toda a história lida nos livros está pronta para ser contada, os gestos, a entonação da voz e a forma de contá-la influenciam significativamente para sua compreensão. Além disso, a história escolhida precisa ser adequada ao gosto e interesse da criança.

A autora salienta que às vezes leva-se tempo pesquisando para encontrar a história adequada aos ouvintes.

Sobre esse aspecto, é possível afirmar que os contos de fadas são narrativas bem acessíveis às famílias por fazerem parte da vivência de muitas gerações. Além disso, ao ouvirem um conto de fadas, crianças e adultos recorrem à imaginação para criar um cenário particular tornando a narrativa envolvente.

Para Machado (2002 P. 30)

O adulto que quiser ter a alegria de compartilhar uma narrativa dessas com os pequenos pode ler antes a história sozinho, para si mesmo, para lembrar ou ficar conhecendo. Depois, outro dia, conta ao filho (ou aluno ou sobrinho) com suas próprias palavras, do jeito que lembrar.

Ao propor às famílias a tarefa de assumir o papel de mediadora entre as histórias e as crianças, é certo que não se poderia almejar uma preparação tão detalhada para assumirem esse papel. Além disso, é sabido que as famílias possuem memórias de história que podem ser narrativas enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, porém, nem sempre as famílias possuem repertório literário para alimentar a imaginação das crianças como esperado. Diante de tal situação, além de sugerir que os membros das famílias resgatassem suas histórias de vida para proporcionar momentos de conhecimento das crianças sobre sua família e sobre a própria criança, algumas sugestões de literatura foram feitas pelos professores que, habituados ao cotidiano das crianças nas instituições, tinham conhecimento do interesse delas.

Bettelheim (1980 apud ALVES, ESPINDOLA E MASSUIA, 2011, p,105), refere-se aos contos de fadas como histórias que em seu enredo



tratam de problemáticas humanas, possibilitando às crianças, ao ouvi-las a capacidade de lidar com situações vividas no seu cotidiano.

Assim sendo, a fantasia que envolve os contos de fadas possibilitam a criança a lidar com determinadas situações presentes em sua vida.

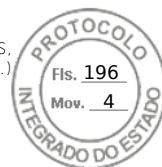
Sobre esse imaginário possibilitado pelos contos de fadas, Sisto (2005, p.19) destaca o contar de reis e rainhas, príncipes e princesas, gnomos e duendes, meninos e meninas, animais falantes, coisas de outro mundo e desse mundo que contribuem para o despertar da imaginação.

Além do imaginário infantil, pensou-se em histórias que fizeram parte da vivência das famílias propondo assim, um resgate da infância vivida em outros tempos.

No tocante a esse resgate, Sisto (2005, p.20), destaca a recuperação da infância, as fogueiras invisíveis e o refazer de uma trajetória afetiva remeendo a imaginação e recompondo o lugar de seres criadores que ocupamos no mundo.

Ainda sobre o resgate da infância através das histórias ouvidas e contadas, pesquisas apontam para a importância dos contadores de histórias que podem ser pais, tios, mães, avós que trazem consigo um repertório de vivências com as histórias lidas e principalmente ouvidas por gerações. Esse repertório oral torna-se incisivo no despertar da criança pelo gosto por ouvir. Para Yunes (1989 p.50), os adultos têm um papel decisivo na iniciação das crianças que poderá transformar-se em prazer ou desprazer quase que definitivos. Abramovich (1991) ressalta que o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia e histórias inventadas. Munduruku (2015) diz que a oralidade não é só aquilo que a gente fala, é também o modo como sentimos as coisas. Bussato (2011, p.46) ressalta o contar de histórias como a ato de formar leitores, valorizar as etnias, se sentir vivo, estimular o imaginário, tocar o coração e até alimentar o espírito.

Concordando com esses autores e pensando nesse resgate de conhecimentos, experiências e sentimentos adquiridos e vividos pelas pessoas que compõem as diversas famílias das crianças, a proposta de contar histórias no período do isolamento social ganhou força como estratégia possível de manter acesa a chama da memória e resgatar o contato entre as famílias a partir do diálogo presencial e da interação familiar tão escassos na atualidade, devido ao demasiado envolvimento com as redes sociais.



1.1 Relação família e escola: estreitamento necessário em tempos e isolamento social

Uma das dimensões dos indicadores de qualidade na Educação Infantil é justamente a interação com as famílias (Brasil, 2009). Assim sendo, a presença da família nas instituições participando do processo de desenvolvimento das crianças torna-se imprescindível.

Como núcleo social básico da sociedade, a família é a primeira instituição social mediadora das interações que a criança estabelece com o seu meio sociocultural, responsável pelos cuidados básicos de alimentação, saúde, proteção, transmissão de bens culturais e valores.

Vale lembrar que, devido a condições históricas, políticas, econômicas e sociais, a família vêm passando por transformações, tanto na configuração quanto na função nuclear (pai, mãe e filhos). Atualmente são muitos os arranjos familiares com os quais nos deparamos: filhos vivendo com apenas um dos pais; famílias que incluem avós e tios vivendo na mesma casa; famílias constituídas por pessoas do mesmo sexo; crianças sendo criadas pelos avós; crianças vivendo em abrigos coletivos, dentre outros.

Conhecendo essa realidade, a proposta de ser mediadora na contação de histórias para as crianças no período da pandemia não foi direcionada aos pais, mas às famílias. Considerando que, qualquer que seja o tipo de arranjo familiar no qual a criança está inserida, a parceria da família com a instituição de Educação Infantil começa no dia em que a criança é matriculada na instituição.

Sabemos que família e escola são instituições construídas historicamente e que possuem papéis diferentes. Cada uma possui experiências e conhecimentos diferenciados acerca da criança e, portanto, a partilha e troca de informações tornam-se fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Embora ambas instituições possuam papéis diferentes, em um aspecto se correlacionam. No papel de cuidar e educar. Dessa forma, família e escola tornam-se coparticipantes nessa função.

De acordo com a BNCC (2017, p.35):

A prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a escola e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais,



dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

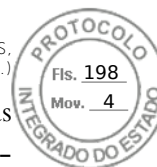
O período de isolamento social, que afastou as crianças das atividades presenciais nas instituições de Educação Infantil, exigiu que os educadores percebessem nas famílias parceiros valiosos, estimulando a participação de pais, mães, avós e avós, tios e tias, irmãos mais velhos e outros parentes em atividades que pudessem proporcionar às crianças momentos de aprendizado a partir do resgate da arte de contar histórias, da riqueza do diálogo em família e da riqueza do aprender no cotidiano do ambiente familiar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), orientam que a partir da exploração das múltiplas linguagens a criança tem a possibilidade de expressar, comunicar seus sentimentos, emoções, pensamentos e sensações. Assim, é importante favorecer nas práticas pedagógicas “a imersão da criança nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009, p.25). Foi justamente pensando em dar continuidade nessa imersão das crianças no universo das diferentes linguagens, que a proposta de contar com as famílias como mediadoras na contação de histórias no período do isolamento social surgiu.

Partindo do pressuposto de que as famílias já estavam habituadas a estarem em contato com as instituições através dos grupos formados pelos professores, esses mesmos grupos passaram a ser usados para iniciar uma série de orientações às famílias no início da suspensão das aulas presenciais.

Nos primeiros contatos com as famílias, foram propostas atividades baseadas em vídeos de curta duração com temas referentes aos cuidados com a higiene para a prevenção da disseminação do COVID- 19, sugestões de jogos e brincadeiras entre membros da família e outras atividades que proporcionassem a vivência familiar.

Essas ações começaram a ser propostas no início do mês de abril e esperava-se que as atividades presenciais retornassem logo. Porém, com a continuidade do isolamento social e a homologação do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, sugerindo que as atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser compostas de orientações aos pais ou responsáveis sobre atividades a serem realizadas com seus filhos e reforçando



a possibilidade de tornar o contato com os pais, tutores e responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, só serviu de incentivo à continuidade do que já vinha sendo elaborado pelos professores.

No entanto, pensando no contato das criança com as diferentes linguagens, evitando longos períodos de exposição à tela do computador ou smartfone para acompanhar os vídeos que, até então, eram usados como recursos, as famílias foram convidadas para protagonizarem a contação de contadores de histórias para suas crianças.

Sabe-se que nem todas as sementes lançadas em um terreno dão frutos. Dessa mesma forma não esperava-se que todas as famílias abraçassem a proposta. No entanto, o trabalho foi iniciado e, paralelo às atividades postadas na plataforma online da Secretaria da Educação e as atividades encaminhadas às famílias via whatsapp, a sugestão da contação de histórias também foi lançada como uma semente em um terreno que apresentava muitas possibilidades de fertilização.

Assim, a partir da primeira semana de maio de 2020, a contação de história passou a fazer parte das sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelas famílias das crianças matriculadas nos 31 Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória da Conquista, com a solicitação de que aquelas famílias que se sentissem à vontade, compartilhassem suas experiências nos grupos das instituições.

Isto posto, nas semanas subsequentes, os coordenadores receberam muitos vídeos e áudios das famílias e das crianças compartilhando suas experiências como contadores de histórias. Para o compartilhamento das experiências, não foi feito nenhum questionário específico. As famílias ficaram livres para expressarem suas experiências de acordo com o que fossem vivenciando para que esse momento se tornasse o mais natural possível, que as histórias contadas tivessem o objetivo de instaurar um espaço lúdico, não gerar a expectativa da cobrança e sim do encantamento expresso por Sisto (2005, p.21).

1.1.1 Algumas experiências compartilhadas pelas famílias como contadoras de história

Ao serem abordadas com a proposta de participarem do aprendizado das crianças proporcionando momento lúdicos com contação de histórias as



famílias se mostraram solícitas, inclusive em compartilhar algumas de suas experiências por meio de vídeos já que embora esse trabalho se configure inicialmente como uma pesquisa de campo, por conta do distanciamento social não foi possível a visita às famílias para observar de perto o andamento da proposta. No entanto, os vídeos encaminhados pelas famílias, nos dão uma pequena noção de como a contação de histórias pode aproximar as famílias, criar ambiente de aprendizado e proporcionar momentos lúdicos e de encantamento que se tornam acessíveis pelas narrativas.

Na tabela a seguir, alguns pontos observados nos vídeos:

Nº do vídeo	Contador	Cenário	Idade do ouvinte	História escolhida	Recurso utilizado
01	Mãe	O sofá com almofada e cobertor	03 anos	A arca de Noé	Livro
02	Mãe	Um tapete com brinquedos e almofadas	03 anos	A Cigarra e a Formiga	Livro e uma panela para representar o violão da Cigarra
03	Irmã (09 anos)	Sofá e almofada	02 anos	Buba e o fundo do mar	Livro
04	Mãe	Tapete de E.V.A, almofadas (criança deitada no colo da mãe)	04 anos	Margarida friorenta	Livro
05	Mãe	Sofá	04 anos	A Lebre e a Tartaruga	Livro
06	Criança	Sala	04 anos	História da sua família	Um cartaz com fotos da família
07	Criança	Não identificado	A criança dirige o vídeo para a professora	A Joanhinha Antonieta	Reconto feito pela criança.



Nº do vídeo	Contador	Cenário	Idade do ouvinte	História escolhida	Recurso utilizado
08	Criança	Lençol no chão	A mãe é a ouvinte	A Bela Adormecida	A criança utiliza do livro mas conta a história do seu jeito.
09	Criança	Não identificado	A mãe é a ouvinte	A Joanelha Antonieta	Reconto feito pela criança.
10	Mãe	Sofá	05 anos	No vídeo a mãe fala para a criança sobre seus sentimentos em contar histórias para ela.	

O conteúdo compartilhado a partir dos vídeos, sinaliza que a maioria das contadoras de histórias são as mães, corroborando assim com as palavras de Sant’Anna (2011, p,14) ao afirmar que “somos seres que contam e ouvem histórias. E nisto as mulheres, até mais que os homens, são as grandes contadoras de história”.

Outro aspecto observado é a variedade na escolha das histórias entre fábulas, contos de fadas e outras narrativas que envolvem o imaginário infantil, além de proporcionar o encantamento já referenciado anteriormente.

A atenção também se volta para o envolvimento de todas as faixas etárias atendidas pela Educação Infantil, ou seja, tanto as crianças de Creche (02 e 03 anos), quanto as crianças da Pré-escola (04 e 05 anos). Mostrando que a contação de histórias é uma arte sem fronteiras de idade.

Ademais, os cenários preparados, cenários esses que aconchegam para o ouvir, além da aproximação que as histórias proporcionam aos que delas fazem uso no dia a dia.

O reconto pelas crianças pequenas nos mostram a capacidade de assimilar o enredo das narrativas que só é possível por se tratar de uma atividade lúdica em que as palavras fluem como encantamento das histórias e a



familiaridade com que as crianças se referem aos personagens, justamente por fazer parte do seu imaginário.

As histórias são, de fato, um elo entre gerações e que nos permite ler a realidade e imaginar algo que possa ser diferente, mesmo que seja no mundo da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

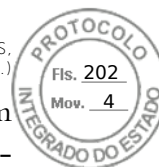
A contemporaneidade ao mesmo tempo em que suscitou novas formas de ouvir e contar histórias a partir do avanço das tecnologias e do acesso a vídeos diversos pela internet, com o advento da pandemia causada pelo Coronavírus e o isolamento social encontra-se em um momento do repensar as relações entre contador e ouvinte. O que nos remete às palavras de Matos (2005, p.101) “ambos estão presentes no mesmo lugar e compartilham a produção narrativa no mesmo instante em que ela se dá”.

Nessa perspectiva, a necessidade de estar em casa atualmente, embora seja por um motivo não desejado, exige das famílias a retomada de muitas tradições vividas em outros tempos, em que as possibilidades de entretenimento só faziam sentido se fosse em grupos, no contato visual e corporal, ou seja, presencial.

Sendo assim, este artigo tratou de uma experiência desenvolvida com as famílias das crianças da Educação Infantil que em tempos de isolamento social estão se reinventando para atender às necessidades educacionais dos filhos privados das atividades presenciais nas instituições educacionais.

Embora os pais tenham acesso a uma plataforma digital com atividades diversas para serem desenvolvidas com as crianças, a contação de histórias surtiu e vem surtindo efeitos espetaculares na aproximação das famílias, além de ser uma atividade que não requer recursos extras, ou seja, na maioria das vezes apenas o contador e os ouvintes. Além do mais, esses momentos tão simples possibilitam uma infinidade de aprendizados que perdurarão para toda a vida.

Famílias de 31 Centros Municipais de Educação Infantil estiveram e ainda estão envolvidos nessa proposta de trabalho e o retorno das experiências em forma de vídeos foram compartilhados por dezenas de famílias. Algumas dessas experiências foram comentadas no presente artigo demonstrando que a proposta obteve bons resultados, o que não se en-



cerca aqui, mesmo porque as aulas presenciais continuam suspensas e sem previsão de retorno e com isso, as famílias ainda permanecerão como parceiras ainda mais necessárias para oferecer momentos de aprendizado para as crianças, contando e recontando histórias de ontem e de hoje. Quando essa pandemia passar, teremos muitas e muitas histórias para contar. E indo mais além, nossas crianças em um futuro próximo poderão contar para seus filhos de um tempo em que ficaram sem poder ir à escola por causa de um vírus que mesmo sendo invisível, foi capaz de mostrar ao mundo que o lugar mais seguro em qualquer tempo difícil é o lar e vão lembrar das histórias que para elas foram contadas em casa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

ALVES, E. Aletéia, ESPÍNDOLA, Ana Lúcia, MASSUIA, Caroline Sanches. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira, FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Literatura Literária na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular- BNCC,2017.

-----Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parecer CNE/CEB Nº 05/2009, Brasília/DF,2009.

-----Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volume 1/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica-Brasília.DF, MEC, SEB;2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fada**. Tradução Arlete Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2007.



MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MATOS, Gisleyne Avelar. **A palavra do contador de história**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Contar histórias e tradição indígena. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; Veiga, Mauricio Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho**. Joinville-SC: Editora Univille, 2015.

Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

SANT'ANNA, Afonso Romano: Contação de estória: vida e realidade. IN: PRIETO, Benita (Org.). **Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: Prieto Produções artísticas, 2011.

SISTO. Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Positivo, 2005.

A RELAÇÃO DO ENSINO DIRETO DE CONCEITOS ABSTRATOS COM A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

*Michele Müller*³⁸

*Maria Luisa Martins*³⁹

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende investigar se por meio de estratégias educacionais voltadas à compreensão plena de conceitos abstratos é possível aumentar o nível de compreensão da leitura. Enquanto crianças que não apresentam dificuldades relacionadas à compreensão da linguagem são capazes de absorver esses conceitos geralmente de forma implícita, por meio de textos e interações sociais, indivíduos com dificuldade em inferir significado podem necessitar do ensino explícito de conceitos para que possam compreendê-los em variados contextos, bem como utilizá-los em seu discurso. Dessa forma, foram analisadas estratégias que promovem o desenvolvimento da consciência metalinguística e habilidades que de forma interdependentes possibilitam a compreensão da linguagem e, consequentemente, a compreensão leitora. Nesta investigação, foram avaliados

38 Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Fernando Pessoa, especialista em neurociência clínica e neuropsicologia educacional, autora de materiais didáticos e cursos em neuroeducação.

39 Professora na Universidade Fernando Pessoa e doutora em Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial pela Universidade da Extremadura, Espanha.



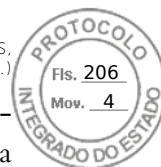
sete (7) alunos com baixo desempenho em uma avaliação de compreensão de texto antes e depois de um programa de intervenção de quatro semanas, focado no ensino direto de vocabulário. Os resultados mostram que é possível alcançar resultados positivos na capacidade de compreensão leitora a partir desta abordagem.

1. HABILIDADES RELACIONADAS À COMPREENSÃO TEXTUAL

O sucesso na decodificação não garante a compreensão do texto. E mesmo quando o leitor consegue compreender a sequência de factos, pode estar distante do êxito na leitura, que exige a formação consciente de conexões, a previsão de consequências e também a capacidade de fazer inferências, monitorar falhas em seu próprio processo de compreensão e analisar como cada nova informação transforma seu próprio conhecimento (Wolf, 2006). O conhecimento do vocabulário está na base desses conhecimentos, classificados por Paris (2005), como irrestritos, pois não dependem de um ganho de habilidade sistemático, que funciona dentro de um conjunto limitado de regras, como acontece com a alfabetização. O deficit no vocabulário, portanto, pode estar relacionado a baixos índices de compreensão textual, um dos grandes desafios da educação (Seigneuric & Ehrlich, 2005; Nalom, Soares & Cárnio, 2015).

Pesquisas internacionais (Snowling et al., 2009; Spencer, Quinn & Wagner, 2014), apontam que entre (5% e 10%), dos estudantes do ensino fundamental e médio (do primeiro ao terceiro ciclos), apresentam dificuldades severas de compreensão na leitura que não são derivadas de problemas na decodificação. No Brasil, levantamento do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro (2012), mostra que mais de um terço (38%), dos jovens saem das universidades sem as habilidades avançadas de compreensão – como a realização de inferências e sínteses. Esses dados apontam a necessidade da criação e aplicação de estratégias de ensino focadas no desenvolvimento das diversas competências linguísticas, sendo que o conhecimento do vocabulário encontra-se na base dessas habilidades (Suk-Kim, 2015).

Sabe-se que grande parte das palavras acadêmicas são aprendidas por meio da literatura, uma vez que livros infantojuvenis apresentam 70%,



mais palavras que em conversas familiares usuais (Montag, 2015). O problema é que a comunicação escrita carece de elementos importantes para a construção de significado, como linguagem corporal, prosódia e contexto físico, o que torna a aprendizagem de vocabulário por meio de livros mais difícil (Beck; McKeown & Kucan, 2013). Mesmo as que são inferidas, precisam ser apresentadas múltiplas vezes para que sejam incorporadas ao vocabulário da criança. Segundo Billmeyer (2001), antes de usar uma nova palavra de forma independente, o estudante precisa encontrar oportunidades de interagir com ela entre 6 e 14 vezes.

Além disso, crianças com dificuldades na compreensão da linguagem naturalmente mostram menos interesse pelos livros e, dessa forma, têm um ganho menor de vocabulário – o que, por sua vez, prejudica a compressão, numa relação de influência recíproca que tende a provocar contínuo e crescente deficit lexical e no processamento da linguagem. Por este motivo, o trabalho voltado à ampliação de conceitos mostra-se particularmente necessário entre os estudantes com dificuldades na compreensão. Há evidências de que pessoas que pertencem a esse grupo apresentam problemas em inferir significado (Cain & Oakhill 1999; Cain, Oakhill & Bryant 2004; Hulmes & Snowling, 2011), o que justifica o repertório lexical limitado, uma vez que as palavras precisariam ser explicadas explicitamente para serem absorvidas. No caso de conceitos abstratos, a dificuldade é acentuada pelo fato de serem mais difíceis de serem associados a imagens com significados flexíveis, que variam de acordo com diferentes contextos. De acordo com Hulmes e Snowling (2011), os problemas na compreensão leitora estão refletidos principalmente no vocabulário, processamento gramatical na língua falada e desempenho fraco na compressão geral da linguagem.

Há indicações de que o termo “dificuldade na compreensão da leitura” é enganoso (Spencer et al., 2014), uma vez que indivíduos com baixo nível de compreensão textual apresentam problemas de compreensão da linguagem como um todo, e não especificamente envolvendo a palavra escrita – uma constatação fundamental na hora de propor estratégias para o desenvolvimento da habilidade na compressão. Em estudo envolvendo 425 mil crianças, Spencer et al., (2014), constataram que entre 3% e 5% das crianças avaliadas foram consideradas com dificuldades severas na compreensão e, entre os que alcançaram bom desempenho em vocabulário e na decodificação, apenas 1% apresentou dificuldades na compre-



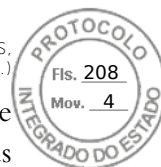
são da leitura. Assim, os dados suportam a hipótese de que problemas na compreensão entre leitores fluentes tendem a ser relacionados a déficits na linguagem oral, o que inclui conhecimento de vocabulário. Esses resultados são alinhados ao modelo simplificado de leitura (Gough & Tunmer, 1986), sendo que o peso dos dois componentes – decodificação e compreensão da linguagem oral – tende a caminhar na direção da compressão à medida que a criança ganha fluência.

O sucesso da leitura depende, dessa forma, da interação dos processos automatizados “*botton-up*” e dos conhecidos como “*top-down*” que envolvem as áreas corticais de forma mais intensa e são responsáveis pela compreensão do texto e criação de relações e associações do conteúdo com o conhecimento que já está armazenado na memória. Os processos chamados “*top-down*” são os classificados por Paris (2005), como habilidades não condicionadas ou não restritas “*unconstrained skills*”, que englobam conhecimentos que são adquiridos no decorrer da vida e não acontecem de forma restrita ou limitada – como a assimilação dos conceitos abstratos e a utilização de um vocabulário que permite melhor expressão.

2. INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

A aprendizagem de conceitos faz parte das habilidades conhecidas como não restritas e, mais que compreensão na leitura, permite que as experiências, emoções e intenções, ao serem nomeadas, passem a fazer parte da forma como o indivíduo constrói sua visão de mundo e sua percepção da sociedade e de si mesmo.

Na direção inversa a este raciocínio, a neurociência vem mostrando que percepção de mundo é também fundamental para a compreensão da linguagem e do próprio vocabulário. É o que se chama de corporização cognitiva (*cognitive embodiment*), teoria que explica como a mente envolve o sistema sensorio-motor para construir significados, tanto de conceitos concretos como de abstratos. Há evidências (Bergen & Liu, 2016), de que mensagens abstratas acionam simulações mentais. Essa concepção sugere que estratégias que auxiliam na criação de imagens mentais, como representações metafóricas, promovem o ganho de vocabulário abstrato. Afinal, a representação mental incompleta da mensagem está relacionada a difi-



culdades na compreensão e inferência de conceitos abstratos, conforme colocam Perfetti, e Lesgold, (1996). Isso indica que o uso de estratégias que promovem a construção de imagens mentais pode auxiliar na aprendizagem do vocabulário acadêmico. Há evidências de que esses recursos sejam eficientes para o desenvolvimento da compreensão e também para a retenção dos conceitos entre crianças com dificuldade na linguagem (Joffe, Cain & Maric, 2007).

O objetivo da instrução explícita de vocabulário é ajudar os estudantes a chegar a uma compreensão profunda do termo estudado, aquilo que Beck e McKeown (1991), descrevem como “conhecimento rico e descontextualizado do significado de cada palavra”, o que inclui sua relação com outras palavras e sua extensão ao uso metafórico. Dessa forma, as crianças passam a dominar o conhecimento fundamental que lhes permitirá entender e expressar suas experiências no mundo e desenvolver processos cognitivos superiores relacionados a essa base lexical e necessários ao uso adequado da linguagem em um nível que permite a compreensão leitora.

Com base nestas constatações, este estudo tem como objetivo investigar a eficácia do ensino direto de vocabulário para o êxito na compreensão de textos. Para tanto, foram verificadas empiricamente a eficácia de ferramentas de apoio ao desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora focadas.

3. METODOLOGIA

3.1 Participantes

Para identificar as crianças que apresentam dificuldade na compreensão de textos, foram aplicadas avaliações em duas turmas do quarto ano do ensino fundamental, com idades compreendidas entre oito e nove anos, num total de 42 alunos de duas turmas (T1 e T2) de uma escola particular de Curitiba (Brasil). A opção para realizar esta investigação entre crianças desta faixa etária é justificada pela constatação de Spencer et al., (2014), quando referem que as dificuldades na compreensão leitora costumam estar mais relacionadas à compressão da linguagem – que inclui o conhecimento do vocabulário abstrato – e menos relacio-



nadas à decodificação à medida que a criança se afasta das séries iniciais. Portanto, no quarto ano do ensino fundamental espera-se que os alunos já tenham domínio da decodificação necessário para que as informações lidas possam ser compreendidas.

Foram identificadas nove crianças cujo desempenho ficou abaixo da média da turma (58,95%), menos o desvio padrão (17,08%), ou seja, inferior a (41,87%). Esses alunos foram convidados a participar de nove sessões do programa de intervenção com foco no ganho de vocabulário.

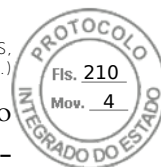
Sete dessas crianças participaram do programa. Todas apresentam um perfil de dificuldade na compreensão leitora comprovado pelas professoras da turma e foram alfabetizadas dentro do período esperado, ou seja, entre os seis e sete anos e meio. Os participantes são nascidos no mesmo ano (2008), e tinham 9 anos completos ou por fazer, sendo dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

3.2 Instrumentos

Para que se pudesse selecionar um grupo de crianças com baixo desempenho na compreensão de textos, dois testes foram aplicados na sala de aula, em período letivo, pelas professoras. Elas foram instruídas a não fornecer o significado das palavras abordadas nos textos e nas perguntas.

A primeira avaliação apresentou uma fábula de quatro parágrafos, seguida de doze questões de interpretação, sendo duas de múltipla escolha e outras dez dissertativas. Em uma segunda avaliação, foi apresentada outra fábula, seguida de nove questões de interpretação e outras sete questões específicas de vocabulário, a partir das palavras encontradas no texto, mas sem relação direta com os acontecimentos narrados na história.

As histórias, de domínio público, foram reescritas de forma que os conceitos a serem avaliados pudessem ser inferidos para a compreensão, a partir de um conhecimento mínimo do vocabulário adequado para a idade dos participantes. Esse grupo selecionado de palavras envolveu 30 conceitos abstratos, distribuídos nos textos e nas questões avaliativas. Tais palavras são consideradas por Beck et al., (2013), como pertencentes ao grupo de palavras acadêmicas, considerado pelas autoras como fundamental para a compreensão de textos acadêmicos, mas pode não fazer parte das palavras usadas no vocabulário oral do dia a dia da criança.



O programa de intervenção desenvolvido para o estudo foi focado no ensino de vocabulário. Os exercícios foram baseados nas estratégias propostas por Beck et al. (2013), no programa *Reading for Meaning* (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010), que utilizou-se de figuras ilustrativas e oralidade – e nas pesquisas científicas de como a mente cria significado para palavras abstratas.

Para auxiliar na construção de imagens mentais, necessárias na compreensão e na retenção de conceitos (Joffe, et al., 2007), foram desenvolvidas para o programa atividades com séries de ilustrações que representam os conceitos abstratos. A partir de analogias com elementos do mundo concreto, que podem ser percebidos pelo sistema sensorio-motor, essas representações ilustrativas são conhecidas como que metáforas visuais.

Todas as figuras, perguntas sorteadas, situações apresentadas verbalmente e exemplos corretos e errados do uso de palavras foram inseridos em aplicativos (Ipad de flashcards) (Quizlet) e de sorteios (Decide Now).

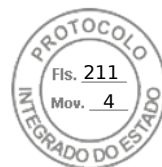
3.3 Procedimentos

Depois de selecionadas as crianças, a partir das avaliações iniciais, foram realizadas com elas nove sessões de intervenção, com a duração de uma hora cada, em dois encontros semanais. A oitava sessão foi dividida em meia hora de atividades orais e quarenta minutos para a realização de um texto avaliativo. A nona e última sessão foi inteiramente dedicada à realização da segunda avaliação.

Foram trabalhados cerca de 30 conceitos (além de seus opostos ou palavras derivadas), encontrados nos dois textos avaliativos ou nas perguntas referentes a esses mesmos textos, para a realização de um trabalho de vocabulário baseado em estratégias sugeridas por Beck et al. (2013).

Foram apresentadas imagens que representam alguns conceitos e seus opostos, para que elas identificassem e justificassem oralmente a relação da imagem com a palavra. Quando a interpretação divergia, elas eram encorajadas a argumentar por que a ilustração representa um ou outro conceito. Foram aplicados exercícios que consistiam na análise das palavras em diferentes contextos, com a participação ativa das crianças.

Além de completar oralmente as frases apresentadas utilizando as palavras adequadas, as crianças precisaram construir frases e exemplos a



partir do sorteio de conceitos; formular perguntas que incluíssem essas palavras; e responder perguntas que envolvem as palavras de acordo com suas opiniões e hábitos.

A habilidade de fazer inferências foi trabalhada a partir de atividades metalinguísticas: a utilização das palavras em mais de um contexto, para que então as crianças descobrissem o significado; e o uso de exemplos e não exemplos. Tais estratégias são baseadas no fato de que crianças aprendem melhor o vocabulário a partir de um contexto que faça parte de sua realidade, em contraste com lições que enfatizam as definições, como constam em glossários e dicionários (Nash & Snowling, 2006). Durante as sessões elas foram encorajadas a buscar o significado que faz sentido, a reler e repetir frases para isso, ao invés de ignorar a palavra ou receber diretamente seu sinônimo – prática mais comum nas salas de aula, segundo Lesaux (2015).

A variedade de estratégias adotada neste estudo está de acordo com indicação da Comissão Nacional de Literatura (National Reading Panel), do Instituto Nacional de Saúde dos Estados Unidos. Com base em uma meta-análise de 47 estudos de ensino de vocabulário, a entidade compôs um relatório (Teaching Children How to Read, 2000), no qual ressalta que o ensino de vocabulário não deve ser baseado em um único método, e sim resultar de uma variedade de estratégias, especialmente aquelas que possibilitam um engajamento do aluno com a nova palavra, como aquelas que envolvem recursos multimídia. Eles também sugerem que sejam feitas adaptações, com a inserção de palavras desconhecidas, para promover a instrução a partir de um contexto.

4. RESULTADOS

Depois de oito sessões com exercícios voltados ao ensino de vocabulário, os alunos participantes do projeto refizeram os testes aplicados inicialmente em duas turmas. Todos (100%), apresentaram melhora significativa de desempenho nas questões, que envolviam conhecimento de vocabulário e interpretação de texto.

Na tabela abaixo são apresentadas as notas nas avaliações realizadas antes e após o programa de intervenção e os índices de variação dos resultados.

Tabela 1. Desempenho dos participantes antes e após o programa

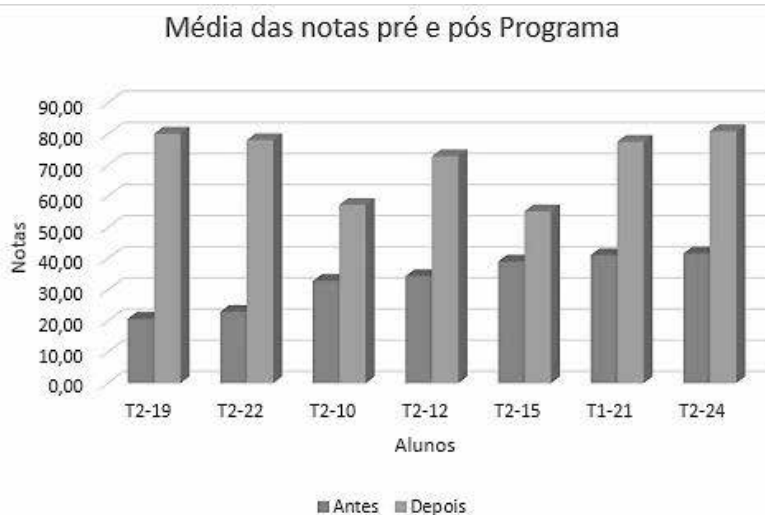
Aluno	T1	T2	Média	Melhoria	Diferença T1 e T2
T2-19	91,60	68,70	80,15	288,14%	33,33%
T2-22	87,40	68,70	78,05	240,83%	27,22%
T2-10	58,30	56,20	57,25	74,38%	3,74%
T2-12	83,30	62,50	72,90	112,07%	33,28%
T2-15	54,16	56,20	55,18	41,31%	3,77%
T1-21	83,30	71,80	77,55	88,69%	16,02%
T2-24	71,80	90,10	80,95	94,36%	25,49%

Como se pode verificar a melhora mínima foi de 41,31%, na média entre as duas avaliações aplicadas e a máxima de 288,14%. O índice de variação positiva no desempenho geral das crianças foi de 115%, sendo que na avaliação inicial a média das notas ficou em 33,22% e na reavaliação ficou em 71,72%.

A consistência nos resultados é sugerida pela pequena variação no desempenho entre os dois testes aplicados, sendo que entre os participantes intervenção chegou ao índice máximo de 33,3%.

O gráfico1, abaixo, representa a evolução no desempenho das crianças participantes do programa.

Gráfico 1. Evolução no desempenho dos participantes





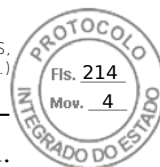
A acentuada diferença no desempenho antes e após o programa indica que entre essas crianças as dificuldades de compreensão apresentadas nos primeiros testes eram sobretudo ligadas ao vocabulário do texto e à falta de habilidade de inferir o significado das palavras – questões que constituíram o foco do programa de intervenção. Uma vez absorvidos os conceitos desconhecidos, elas foram capazes de compreender o texto e de responder assertivamente no mínimo a 77% das questões. Estes resultados indicam que mais questões foram respondidas, houve maior índice de acerto em questões múltipla escolha e ganho de coerência nas respostas dissertativas.

Na avaliação inicial, a média de respostas deixadas em branco foi de 4,4%, o que equivale a 15,5% das questões. Na reavaliação, esse índice caiu para próximo de zero, com quatro perguntas sem respostas, no total. Esse dado evidencia duas questões relevantes com relação às dificuldades na compreensão leitora. Primeiramente, a relação direta do vocabulário envolvido no texto e nas questões com o mau desempenho na compreensão de textos. Afinal, mesmo não tendo tido contato com o texto da avaliação durante a compreensão, apenas com as palavras apresentadas em contextos diferentes, seis das sete crianças responderam a todas as questões que antes haviam deixado em branco.

Estes dados também comprovam que o conhecimento do vocabulário é fundamental, mas não suficiente para que exista a compreensão, uma vez que mesmo tendo respondido a perguntas antes deixadas em branco, 28,2% das questões respondidas pela turma estavam erradas. Uma das possibilidades é de que algumas palavras não tenham sido assimiladas de forma a serem corretamente aplicadas em situações diferentes das praticadas na intervenção. Neste caso, existe inconsciência de quais vocábulos foram menos compreendidos pelas crianças, uma vez que houve grande variação de respostas erradas ou incoerentes. Outra possibilidade provável é que os erros, depois de trabalhado o vocabulário, sejam provenientes de outros fatores envolvidos na capacidade de compreensão.

5. DISCUSSÃO

A relação direta da dificuldade na compreensão com o déficit no vocabulário foi demonstrada por Nation, Snowling e Clarke, (2007), em um estudo com grupos de crianças de oito e nove anos, em que



foi constatado que problemas na construção de sentido têm suas raízes na questão semântica, sem relação com a aprendizagem fonológica. Os resultados do presente estudo atestam outras investigações (Kelley, Lesaux, Kieffer & Faller, 2010; Nalom et al., 2015), que defendem a melhoria e o fortalecimento da instrução direta de vocabulário como forma de melhorar a compreensão leitora, consciência morfológica e ampliação lexical, particularmente daqueles estudantes com dificuldades na linguagem.

De acordo com Cain e Oakhill (2014), tanto a quantidade de palavras quanto o conhecimento profundo do vocabulário se mostram importantes para a realização de inferências e construção de coerência, como a habilidade de integrar duas premissas apresentadas no texto ou de integrar uma premissa textual com conhecimento geral. Desta forma, pode-se afirmar que o vocabulário é um importante preditor da compreensão de texto por estar diretamente relacionado a uma habilidade mais fundamental para o sucesso na leitura, que é inferir o que não está explícito.

Esta relação está evidente também no presente estudo, uma vez que as avaliações foram construídas de forma a oferecer aos alunos a possibilidade de inferir significado das palavras possivelmente desconhecida, estrategicamente distribuídas pelo texto.

Durante as sessões, as crianças foram estimuladas a contar com o processo inferencial para aprender o novo vocabulário, uma estratégia cuja eficácia foi evidenciada pelos resultados das avaliações finais e encontra semelhanças nas pesquisas de Cain, Oakhill, e Lemmon (2004). Para os autores, há clara correlação entre compreensão e vocabulário, mas isso não indica uma relação causal. O que defendem é a existência de uma variável comum entre compreensão e o conhecimento das palavras, pois ambos processos dependem de duas habilidades: memória de trabalho e inferências. Ou seja, essas habilidades estariam em um nível ainda mais fundamental que o conhecimento do vocabulário.

Já Calvo (2004), concluiu que, de forma oposta, antes de se dar o processo inferencial, é necessário o acesso rápido ao repertório lexical mental. Ele utilizou técnica de avaliação de movimentos oculares para investigar o tempo para se fazer inferências e compreender o texto e concluiu que esse recurso depende diretamente de um conhecimento prévio das palavras e também da memória de trabalho.



A correlação pode ser válida em ambas as direções, se for considerado o índice máximo de palavras novas que devem conter um texto apropriado para a idade do leitor de 10% (Naggy & Scott, 2000), para que a compreensão não seja prejudicada e o novo vocabulário possa ser inferido a partir do conhecimento lexical já consolidado. Esse fator ainda assim não garante o sucesso na inferência, uma vez que crianças com dificuldade na construção de sentido também são menos habilidosas em inferir o significado de novos itens de vocabulário quando apresentados em pequenos contextos narrativos (Cain, Oakhill & Elbro 2003) e, portanto, necessitam exercitar essa habilidade.

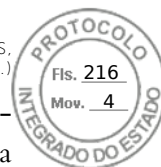
Nalom et al., (2015), verificaram a relação do vocabulário receptivo com a compreensão da leitura e defendem o trabalho da inferência não como habilidade isolada, mas como uma das principais estratégias para aquisição do vocabulário, por intermédio da linguagem oral e escrita. A criança, segundo eles, deve ser estimulada a expandir seu conhecimento de mundo e compreender uma informação, que pode ser uma nova palavra, com base no contexto em que é apresentada.

Todos os exercícios foram feitos oralmente, à exceção de duas atividades escritas. A evolução das crianças que participaram do presente estudo confirma o resultado de outras investigações que concluíram que o treino oral traz ganhos que são transferidos para as atividades e testes que exigem leitura silenciosa e escrita (Spencer et al., 2014; Clarke et al., 2010).

CONCLUSÕES

As estratégias utilizadas, voltadas à capacidade de inferir significado e à construção de imagens mentais a partir do uso de metáforas visuais, mostraram-se eficazes no ensino dos múltiplos usos dos conceitos abstratos. Com base em tais resultados, podemos inferir que a utilização de recursos baseados em teorias de como a mente cria significado, a partir de experiências sensorio - motoras, auxiliam na construção de sentido e, possivelmente, na retenção do conceito, uma vez que representações ilustrativas facilitam a memorização dos detalhes aprendidos em crianças com dificuldades na linguagem.

Os resultados também sugerem que, embora fundamental para a compreensão leitora, o ensino de conceitos para algumas crianças não é



suficiente para garantir o sucesso na leitura. Os participantes que obtiveram variações mais discretas mantiveram notas muito próximas, mas ainda abaixo da média geral das turmas, que foi de 58,95%. Esse dado fortalece a afirmação de Kim (2015), de que o ensino do vocabulário é importante para a compreensão, mas uma abordagem exclusivamente voltada ao ganho lexical pode ser muito estreita para algumas crianças, que requerem programas mais completos, com componentes variados.

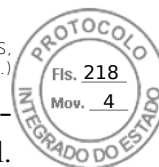
Uma vez que a maior parte das questões estavam diretamente relacionadas ao conhecimento do vocabulário exercitado na intervenção, uma quantidade de respostas erradas ou não respondidas superior a 40%, após um trabalho intenso com os conceitos presentes no texto, sugere a existência de outros problemas relacionados à compreensão da linguagem, como memória, raciocínio verbal, dificuldades sintáticas, dificuldade em fazer inferências e falta de automonitoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, I., McKeown G. & KUCAN, L. **Bringing Words To Life: Robust Vocabulary Instruction**. Londres, The Guilford Press, 2013.
- BECK, I.L. & McKEOWN, M.G. Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), **Handbook of reading research**. vol. 2, 789–814. New York, Longman. 1991
- BERGEN, B. & LIU, N. When do language comprehenders mentally simulate Locations? **Cognitive Linguistics** 27(2), 181–203. 2016
- BILLMEYER, R. **Capturing All of The Reader Though The Reading Assessment System**. Omaha: Dayspring. 117. 2001
- CAIN, K & OALHILL, J. Inference making ability and its relation to comprehension failure. **Reading and Writing**, vol 11, no. 5–6, pp. 489–503. 1999
- CAIN, K., OAKHILL & J., ELBRO, C.. The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. **Journal of Child Language**, 30, 681–694. Cambridge, 2003



- CAIN, K., OAKHILL & J. BRYANT, P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. **British Journal of Educational Psychology**, 96, 31-42. 2010
- CAIN, K., OAKHILL, J., & LEMMON, K. Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension. **British Journal of Education Psychology**. Vol 96, n 4, 671-681. 2004
- CAIN, K. & OAKHILL, J. Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? **L'Année Psychologique**, p. 114. Paris, 2014
- CALVO, M. G. 'Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading', **Learning and Individual Differences**, 15, 1, 53-65. 2004
- CLARKE P., SNOWLING, M, TRUELOVE, E. & HULME, C. Ameliorating Children's Reading Comprehension Difficulties: A randomized controlled trial. **Psychological Science**, 21, 1106-1116. Google Scholar Abstract. 2010. Disponível in <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20585051>. Acessado em 30 set. 2020
- GOUGH, P. B. & TUNMER, W. E. Decoding, Reading and Reading Disability. **Remedial and Special Education**, 7, p. 6-10. 1986
- HULME, C & SNOWLING, M. Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. **Current Directions in Psychological Science**, p. 139-142. 2011
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Analfabetismo Funcional no Brasil 2011/2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br> Acessado em em fevereiro de 2017.
- JOFFE VL. CAIN & K, MARIC. N. Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help? **International Journal of Language and Communications Disorder** 42(6):648-64. 2007



KELLEY, J. G, LESAUX, N., KIEFFER, M.J. & FALLER, E.S. Effective Academic Vocabulary Instruction in the Urban Middle School. **The Reading Teacher**, International Reading Association 64, 5-14.. 2010

KIM, Y.-S. Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. **Child Development**, n 86, p. 128-144. 2015. Disponível in: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25174258/> Acesso em 30 set. 2020

MONTAGE, J. The Words Children Hear: Picture Books and the Statistics for Language Learning. **Psychological Science**. n. 26 v. 9, p. 1489-1496. 2015. Disponível in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4567506>. Acesso em 30 set. 2020

NAGY, W. e SCOTT, J. A. Vocabulary processes. Em M. L. Kamil, P. David Pearson & R. Barr (eds) **Handbook of Reading Research**. vol 3 p. 69-284 Mahwah, NJ: Erlbaum. 2000

NALOM, A.F.O, SOARES, A.J.C & CÁRNIO, N.S. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. **Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. CoDAS ed. 2015.

NATION K, SNOWLING, M.J. & CLARKE, P. Dissecting the relationship between language skills and learning to read: semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. **Advances in Speech and Language Pathology**, n9, 131-139. 2007

PARIS, S.G. Re-interpreting the development of reading skills. **Reading Research Quarterly**, n. 40. , 184-202. 2005

PERFECTTI. C. A. & LESGOLD, A. M. Sources of comprehension failure: theoretical perspectives and case studies. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (eds). **Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention** p. 137-165. Mahwah, NJ, Erlbaum. 1996

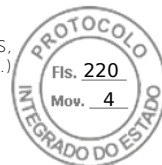
SEIGNEURIC, A. & EHRLICH, M.F. Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: a longitudinal investigation. **Reading and Writing**, 13, 81-103. 2005



SNOWLING, M.J. *et al.* York Assessment of Reading for Comprehension. **Passage Reading**. GL Publishers, Londres. 2009

SPENCER, M., QUINN, M.J. & WAGNER, R.K. Specific Reading Comprehension Disability: Major Problem, Myth, or Misnomer? **Learning Disabilities Research & Practice: A Publication of the Division for Learning Disabilities, Council for Exceptional Children**, 29(1), 3–9. 2014

WOLF, M. *Proust and the Squid*. p.75 Harper Collins Publishers. Nova York. 2008



LITERATURA: A ARTE DA PALAVRA QUE “FORMA” E HUMANIZA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DESDE A MAIS TENRA IDADE

*Anilda de Fátima Piva dos Santos*⁴⁰

INTRODUÇÃO

[...] literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (*eu + outro + mundo, em harmonia dinâmica*); (COELHO, 2000, p. 10).

Pensamos a literatura enquanto direito, enquanto resistência, enquanto acesso a formação integral do leitor. Este direito deve ser exercido primordialmente na escola para que crianças e jovens possam ser estimulados a se tornarem leitores literários, ou seja, leitores mais plurais e mais sensíveis à palavra enquanto arte.

A epígrafe que inicia este artigo nos é muito significativa, pois estamos inseridos numa sociedade que fala demais, porém dialoga pouco com o Outro. Não consegue se colocar no lugar do diferente, do excluído, daquele que vive à margem de tudo e de todos. A literatura nos possibilita essa interação, enquanto arte, pois nos mostra como as outras pessoas pensam e sentem. Neste aspecto, podemos afirmar que a literatura amplia nossos horizontes, uma vez que nos oportuniza uma posição crítica acerca da multiplicidade de experiências vivenciadas através da leitura. Afinal,

não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de falação. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio

40 Mestre em Letras pela Universidade São Paulo - USP.



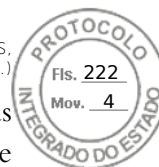
psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, é fator indispensável de humanização, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 242-243).

Devido a isto, o texto literário, dentre os inúmeros gêneros textuais existentes em nosso meio social, merece um destaque especial devido à contribuição relativa à formação do Homem, a construção do que é *ser humano*. Para o crítico literário Antônio Candido (1995) o principal papel da literatura junto à sociedade é o seu caráter humanizador, pois se trata de um

processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Este caráter humanizador tem a função de revelar o homem em sua essência e atuar na sua formação cidadã. Nesse sentido, a literatura é entendida como uma imitação da vida, que nos abre as portas de um mundo novo, que não se encerra na última palavra, do último parágrafo, de um livro literário. Ao contrário, esta função humanizante, permanece incorporada ao leitor como vivência e experiência de vida, às quais estão diretamente relacionadas ao seu conhecimento de mundo e ao seu universo social. Possibilita-lhe estabelecer um significado único e pessoal para o texto. Ressaltamos que, embora, a literatura tenha um caráter ficcional, retrata a sociedade, em muitos aspectos, mostrando seus vícios, mazelas e também suas qualidades e esperanças, espelhando-a e a seus processos.

O texto literário não possui uma finalidade prática e imediata. São os seus leitores que lhe imputam várias funções através do diálogo que mantém com o texto. Um exemplo desse diálogo, de maneira equivocada, é como a escola trabalha o texto literário, pois este é visto apenas como um



instrumento de aperfeiçoamento da língua. Através dele, espera-se apenas que os discentes dominem as classes gramaticais e as diversas categorias de análises. É uma situação típica do texto literário em prol da linguística. Por isso, Todorov (2009), indica que a escola não tem alcançado o sucesso desejado na formação de leitores literários, uma vez que a prática da leitura fica sempre em segundo plano, em detrimento do ensino gramatical, do estudo das obras, sem que se estabeleça uma confabulação entre elas, que só pode ser efetivada através da leitura literária.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, trilhar esse caminho, poder ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim (TODOROV, 2009, p. 31).

Ao contrário da visão estereotipada e inadequada, imposta pela escola, o texto literário atua em outras funções importantes. Através dele é possível apreender e compreender os sentidos da vida mediante comparações e questionamentos. É possível também se deleitar através da fruição literária, sem falar no desenvolvimento da sensibilidade estética, que ocorre ao entrarmos em contato com as mais diferentes visões de mundo proporcionadas pela leitura.

O contato com o texto literário, o quanto antes, é imprescindível para o amadurecimento, para o desenvolvimento emocional e cognitivo de nossas crianças e adolescentes, para que possam se transformar em cidadãos mais críticos e conscientes de si e do mundo que os circundam.

1- Literatura Infanto-Juvenil e suas (inter)faces como ferramenta na formação de crianças e de jovens

Ler é perigoso e a literatura, mais ainda, porque possibilita alargamentos de consciência nem sempre desejáveis. O leitor literário lê as palavras visíveis e invisíveis, lê o interdito, lê a si, ao outro e ao mundo porque desenvolve competência para ler qualquer “texto”, atributos muito perigosos! (MICHELLI, 2008, p. 10).



A concepção de que há uma literatura voltada especificamente para crianças e jovens, Literatura Infantil e Juvenil (LIJU), está tão arraigada em nossa sociedade, que nos esquecemos de que os conceitos de *criança* e de *jovem* fazem parte de uma construção histórica e social contemporânea. Recentemente os termos foram introjetados em nossa cultura envolvendo uma complexa rede de valores. A criança era vista como um pequeno adulto, ou melhor, um adulto em miniatura, vivenciando uma etapa que deveria ser rapidamente vencida para que se tornasse um ser produtivo contribuindo efetivamente na/para sociedade.

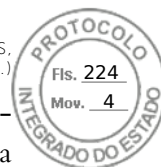
Para compreendamos a etapa da adolescência não basta consultar o dicionário, pois não existe uma faixa etária determinada para a juventude. Ela se inicia no período da puberdade e

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação cultural [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPPO, 2000, p. 8).

Nessa ótica, fica claro que as definições de criança e de juventude foram construídas por uma sociedade que (re)constrói e (re)elabora dialógicamente o universo infanto-juvenil, espaço esse que se forma através do tempo por textos num percurso histórico e dialógico. (GREGORIN FILHO, 2009).

A literatura infantil afirma-se como forma literária durante o século XVII, época de grandes mudanças estruturais na sociedade que repercutiram no âmbito artístico e literário. A literatura, não poderia ficar à margem das transformações sociais, uma vez que a palavra passa a atuar como veículo para a leitura e mobiliza “a percepção sensorial, o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais de pertença” (MARIOSA & REIS, 2011, p. 2).

Somente ao final do século XIX surgem os primeiros livros infantis cuja finalidade visava atender (i) às exigências de uma nova classe média ur-



bana em ascensão e (ii) um novo mercado consumidor que reivindica escritores para atendê-la. Todavia, a falta de uma tradição na produção literária infantil faz com que se opte pela tradução de obras estrangeiras destinadas ao público adulto, mas (re)vestidas com uma nova “roupa confeccionada através da história, roupa essa que à vezes nos ilude e mascara os valores criados pela sociedade, valores que são a própria construção histórica dos homens” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 21). Nessa perspectiva, garantia-se às crianças a reprodução e manutenção social e cultural do pensamento político, religioso e doutrinário da elite dominante, fomentando a leitura dos mesmos temas lidos por adultos sob o título de literatura infantil.

A partir da Idade Moderna é que a criança adquire uma nova posição social, com interesses próprios e uma formação específica, pois os laços de afetividade na família começam a ser valorizados, como afirma Zilberman (2014):

[Esta] mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 2014, p. 15).

Diante deste novo quadro social e familiar, os clássicos da literatura como *Cinderela*, *As mil e uma noites* e as *Fábulas* começam a ser adaptadas para as crianças. Charles Perrault, por exemplo, ao editar as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirava-lhes as passagens violentas e obscenas.

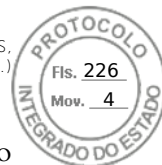


No século XVIII, na Europa, a Literatura Infantil já se tornara um gênero consolidado, enquanto que no Brasil, isso só acontecerá no final do século XIX, uma vez que a circulação de livros no país era muito precária e irregular. Afinal “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1987, p. 20) em relação às metrópoles europeias. Ressaltamos que os livros produzidos, especialmente para crianças, possuíam objetivos pedagógicos bem demarcados e eram utilizados como ferramenta de apoio à aprendizagem. A publicação dos livros infantis levava em consideração os valores e as crenças sociais da época, assim como o comportamento exigido pela burguesia (GREGORIN FILHO, 2009).

Somente após os ares de modernidade trazidos pela Proclamação da República é que a Literatura dirigida ao público infantil ganha forma, pois é neste momento que surgem as campanhas de alfabetização como parte de um projeto político-social e nacionalista. Entretanto, apenas “com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária para crianças e sua proposta inovadora, [que] a criança passa a ter voz, ainda que uma voz oriunda da boca de uma boneca de pano, Emília” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 28). Aliás, uma voz questionadora que exige uma resposta plausível, lógica e não apenas um “porque sim!”

Estudos realizados pela crítica literária sobre a literatura infantil brasileira demonstram que Monteiro Lobato representa um divisor de águas para essa literatura. Ele rompe com a dependência ao padrão culto imposto pela sociedade da época ao introduzir a oralidade, não apenas na fala das personagens, mas no discurso do narrador. Introduce, segundo Gregorin Filho (2009, pp. 28-29), características jamais utilizadas na literatura para crianças, tais como:

- apelo as teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade;
- onipresença da realidade brasileira;
- olhar empresarial;
- preocupação com problemas sociais;
- soluções idealistas e liberais para os problemas sociais;
- tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade em face do modo habitual de ver o mundo;



- relativismo de valores;
- questionamento do etnocentrismo e da religião como resultado da miséria e da ignorância.

Somente na década de 1970 que algumas obras e autores resgatam as raízes lobatianas, ou seja, começam a produzir textos como uma linguagem inovadora e poética ao abordar os problemas do homem moderno. A criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ser vista como um ser em formação num processo educativo que se (re)constrói e tenta levar em conta a formação multicultural do nosso povo. Dessa feita, a literatura infantil deixa de ser uma ferramenta tipicamente pedagogizante e moralizante e passa a refletir a sociedade com suas necessidades, padrões estéticos e relações humanas (GREGORIN FILHO, 2009).

O caminhar histórico-social na construção e na transformação da Literatura Infantil e Juvenil pode ser sintetizada e entendida no quadro a seguir:

PRECURSORES (Brasil - Colônia até a década de 1920)	MONTEIRO LOBATO (década de 1920 até meados da década de 1980)
a literatura reflete todas as principais tendências da Europa; literatura de cunho humanista dramático; literatura como instrumento pedagógico (também reflexo de padrões europeus); fábulas, contos de fada maravilhosos, novelas de aventura e de cavalaria; nacionalismo com ênfase na vida rural; culto da inteligência; moralismo e religiosidade.	era getuliana e o esforço para a reconstrução; expansão da literatura em quadrinho; tradição em conflito com o Modernismo; antagonismo entre Realismo e Fantasia; formação do Teatro Infantil (1950); expansão dos meios de comunicação de massa (1960); LDB (Lei nº 4.024, de 20/12/1961); Ato Institucional nº 5; abertura do governo Figueiredo.
EXEMPLARIDADE E DOCTRINAÇÃO.	RELATIVISMO DE VALORES.

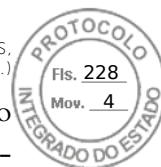


<p>PÓS-LOBATO (meados de 1980 até meados da década de 1990).</p>	<p>CONTEMPORÂNEO (meados de 1990 até a atualidade)</p>
<p>Influências da abertura política na concepção de educação; Literatura inquieta e questionadora; Questões cotidianas e mais realistas; Apelo à curiosidade do leitor; Dialogismo está mais presente nos textos para crianças e jovens; Computador passa a tomar seu lugar nas casas e no cotidiano das pessoas; Apelo à visualidade.</p> <p>EXPERIMENTALISMO.</p>	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 20/12/1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Temas transversais são inseridos nas propostas curriculares; Movimentos sociais e de minorias como reação a estereótipos preconceituosos e negativos; Lei nº 11.645/2008; Tecnologia e múltiplas linguagens; Hipertextualidade.</p> <p>MORAL RELATIVA E DIÁLOGOS COM O LEITOR.</p>
<p>Quadro 5: Literatura Infantil e Juvenil no Brasil. Fonte: Gregorin Filho, 2011, p. 37.</p>	

De acordo com o professor Gregorin Filho (2011), é apenas no século XIX que a Literatura Juvenil, mesmo atrelada à Infantil, passa a ser estruturada na Europa. No Brasil, chega através da educação que abre as portas para o gênero e absorve os textos traduzidos de Portugal que divulgam os elementos culturais dos países europeus que eram liderados e incentivados pela França e pela Inglaterra. Somente a partir da história da literatura juvenil portuguesa é que podemos observar as imposições desses povos para a leitura e literatura juvenil brasileira. Então:

estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para as crianças ou de literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações (GREGORIN FILHO, 2011, p. 32).

Inserido ao protocolo 17.396.342-4 por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



Em meados do século XIX, a escola passa a ser reconhecida como um espaço de formação e de educação de crianças e jovens. Estas mudanças históricas e dialógicas tornam-se relevantes para a Literatura Juvenil brasileira quando nossos escritores passam a se utilizar da diversidade contemporânea do mundo e de seus valores que se transformam a cada dia; da multiplicidade de vozes dos excluídos; dos diferentes contextos sócio-culturais; do aumento do elemento lúdico nas obras dando voz aos sentimentos dos jovens leitores, assim como das diferentes linguagens que compõem a produção artística literária para os jovens adolescentes (REGORIN FILHO, 2011).

A Literatura Juvenil, como todos os textos produzidos pela/para sociedade, dialoga com outras vozes desta sociedade, ou seja, carrega seus conflitos sociais e seus valores ideológicos. Por isso, traz nas linhas dos livros para os jovens uma infinidade de valores agregados ao mundo contemporâneo, principalmente os sentimentos e as vozes dos próprios adolescentes.

Ao pensarmos no percurso histórico e social trilhado pela LIJU, já mencionados no início deste capítulo, observamos uma simbiose entre literatura e escola, na medida em que surgem diversas estratificações dentro do universo mercadológico da Literatura, para crianças e jovens, que acabam por desvirtuar as práticas de leitura na escola, pois

se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais (CHARLOTE, 1979, p. 108-109 apud ZILBERMAN, 2003, p. 20).

2- A escolarização da literatura: ensinar o quê? Como?

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter se tornado o que é atualmente? Pode-se inicialmente, dar a essa questão uma



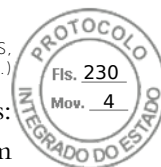
resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no Ensino Superior (TODOROV, 2009).

A epígrafe em questão serve-nos de alerta com relação ao ensino e ao tratamento dado à leitura e à literatura (Infantil/Juvenil/em Geral) não só nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, como também nas Universidades. Então, fica-nos a dúvida: a literatura deve ser entendida e ensinada apenas como um instrumento pedagógico ou como arte?

Alguns estudiosos do assunto ajudam-nos a desfazer alguns nós que geram equívocos em nosso fazer pedagógico quando o tema é literatura Infanto-Juvenil. Magda Soares (1999) afirma-nos que escolarizar a literatura é algo inevitável. É um processo natural à escola, pois tudo que adentra seus muros está relacionado a um objetivo, a uma intenção de formação e inevitavelmente associado um conteúdo didático. E mais: acrescenta que na escola, a intenção primeira é avaliar, explorar conteúdos e habilidades específicas. Dessa forma,

não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 1999, p. 21 – grifo da autora).

Evidentemente, sabemos que a literatura, de modo geral, é escolarizada. Contudo, a autora não deixa de questionar o que classifica como ‘uso inadequado’, isto é, o fato de a literatura ser utilizada como matéria de trabalho em que não se alia o prazer ao estudo de uma obra literária. Na ótica de Gregorin Filho (2012), isso ocorre porque a maioria dos trabalhos que envolvem o uso da literatura na escola, faz com que os alunos não participem da leitura das obras pela urgência de responder às infinitas questões, cujo principal objetivo é:



aferir sua competência em encaixar o texto em gavetas diversas: dos gêneros, das figuras de linguagem, da biografia do autor e um sem-número de imposições teóricas que afastam o aluno do prazer da leitura literária e, conseqüentemente, do hábito de ler literatura (GREGORIN FILHO, 2012, p. 152).

Conforme discute o autor, a escola acaba por desvirtuar sua principal função que é formar leitores para o mundo, para ler o *outro* em sua essência e pluralidade. Ao contrário disso, acaba formando “ledores” apenas para o consumo da própria escola, ou seja, para uma nova etapa de formação ou, simplesmente, para os vestibulares.

Soares (1999) posiciona-se a favor da escolarização, pois a vê como ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, conteúdos, avaliações e como aprender os conteúdos. Segundo a autora, não há como evitar que a literatura infantil ou juvenil se escolarize. Contudo, o grande equívoco é que em muitas escolas brasileiras, a leitura de obras literárias é determinada e orientada como uma tarefa ou um dever a ser cumprido, mesmo que oculto por várias estratégias pedagógicas de leitura. A leitura é sempre avaliada, por mais mascaradas que sejam suas formas de avaliação, tais como provas, fichas, leituras por inferência e etc. Portanto, a escola é um local onde o aluno tem de demonstrar e comprovar que *leu bem* um livro, para sair-se bem na avaliação. Isso, geralmente, tolhe o prazer da leitura. Não se pratica o ler para Ler, pois este deve ser realizado fora da sala de aula, quando for possível.

Contudo, o que nos causa apreensão é o fato da LIJU, na sala de aula, ser usada exclusivamente como pretexto para se ensinar gramática, ortografia, pontuação e valores morais de uma época e/ou de uma sociedade. Esquece-se, para não dizer desconhece-se, que a literatura é *arte*, ou seja, é um “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde o sonho e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27). Logo, não pode ser reduzida a atividades mecanizadas e a um didatismo moralizante sem levar em conta o seu caráter artístico e também lúdico.

Magda Soares (1999) acena para nossos anseios ao afirmar que a literatura é escolarizável. Contudo, esta escolarização, na maioria vezes, é adequada, pois conduz à formação de leitores engajados num contexto



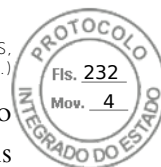
social cheio de diversidades. Inadequado seria o fato de permitir que o aluno criasse aversão à leitura literária.

Para Soares (1999), a escolarização adequada “conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”, e a inadequada, “aquela [relativa à] escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 1999, p. 47).

Entendemos que fomentar a leitura como um castigo ou como uma punição por atos de indisciplina é uma forma de negar a fruição, o deleite, o lúdico e a experiência estética da palavra aos alunos. Da mesma forma, “estudar” literatura sob a forma de exercícios de compreensão, ou de localização de informações no texto, ou de atividades gramaticais sem aproveitar o prazer da leitura, também é inadequado. O pior são os exercícios de cópia do texto, pois o aprendiz entende que localizar informações é copiar fragmentos. Da mesma forma, perguntar o que o aluno achou do texto, apenas com o objetivo de se encontrar respostas prontas, desvirtua a obra literária. Algumas práticas docentes e pedagógicas transformam textos riquíssimos em meros textos informativos para localização de respostas pré-formuladas nas próprias questões. Diante desses exemplos, fica explícito o porquê de o texto literário deixar de emocionar e passar a ser utilizado apenas como coadjuvante nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma maneira de reverter esse quadro é o professor entender que ele não deve formar leitores apenas para os bancos escolares, isto é, para inseri-los em novas fases da formação acadêmica ou para os vestibulares. Cosson (2012) afirma-nos que o trabalho com a leitura literária deve ser entendido como uma prática social, cuja responsabilidade recai indiscutivelmente sobre a escola. Mesmo porque a relação entre literatura e escola é uma construção sócio-histórica.

Assim, é necessário que formemos leitores “para a vida e para a sociedade, para ler o outro, para ler a multiplicidade das relações humanas que se processam na e pela vida social” (GREGORIN FILHO, 2012, p. 152) e não apenas como competência ou uma condição imprescindível para se viver num mundo letrado acessível a poucos “seres iluminados”, mas também como um espaço em que as múltiplas linguagens se (inter)cruzam e



convergem em leituras que penetram o mundo da cultura, num rápido processo de transformações histórico-sociais e culturais. Ler é muito mais do que decodificar letras em palavras, frases, orações, parágrafos e textos. Ensinar a Ler é proporcionar ao discente a compreensão e a relação da obra lida com a vida cotidiana nas mais diferentes e variadas interfaces, ou seja, nas relações de intertextualidade que a obra literária mantém com o mundo (livros, filmes, textos, entre outros). Ler é poder atuar no mundo de forma consciente e cidadã.

Trabalhar com o texto literário possibilita a ampliação e aprimoramento do eu (ser individual) e do outro (ser social) através de reflexões e vivências que nos tiram do senso comum e nos possibilitam atuar em nosso contexto.

Com a leitura nossos alunos podem experimentar o prazer estético que a percepção da *palavra-arte* pode ocasionar, tanto com base no som quanto nas imagens que são produzidas por ela. A situação ficcional que o texto literário nos apresenta pode, também, nos incentivar a tomar atitudes na vida real, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Sem sonhos o homem não consegue viver e descobrir quem ele é em sua essência humana e nem atuar em seu contexto; e isso a leitura literária nos proporciona.

Ressaltamos que atualmente a produção literária e artística para crianças e jovens não nasce apenas da necessidade de transfigurá-la em mero recurso pedagógico, mas também reverbera com outras funções como “o lúdico, o catártico, o libertador, além do cognitivo e do pragmático” (GREGORIN FILHO, 2009, pp. 29-30). Por isso o olhar do professor deve estar atento para ajudar a seus alunos a perceberem, a partir da LIJU, tanto a beleza inerente ao texto literário, como a observar que este texto dialoga com o mundo a sua volta, reproduzindo-o, questionando-o e, muitas vezes, propondo transformações, a partir da união do sonho e com a realidade, entre o real e o utópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação (PETIT, 2009, p. 65).



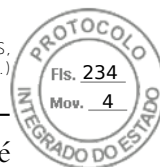
Acreditamos que trabalhar com a literatura desde a mais tenra idade é um ato revolucionário. A literatura, além de promover o conhecimento do aprendiz incentiva o diálogo com outras formas de arte e com outras formas de se produzir o conhecimento e a aprendizagem.

O valor da leitura tem sido reconhecido como uma base insubstituível para a aprendizagem e para o enriquecimento interior, bem como para a formação cultural e identitária de nossos alunos. Com base nestas premissas esperamos que a literatura tenha mais espaço dentro de nossas salas de aula, não como mero coadjuvante, mas como peça principal capaz de: (i) humanizar-nos diante do *Outro*, (ii) fomentar a valorização da convivência na diversidade e na pluralidade, (iii) contribuir para a (re) construção da identidade e da autoestima das crianças e jovens e (iv) fazer com que os discentes entendam e respeitem a diversidade étnico-racial existente no Brasil.

É imprescindível que o docente seja um leitor de literatura (infantil, juvenil, geral), que ensine a seus pupilos a importância da fruição literária e de maneira gradativa os ensinem a ler as estéticas do mundo, as diferentes culturas, povos e a estar abertos para as novas experiências literárias.

Neste contexto, como professores de Língua Portuguesa e de Literatura, devemos estar atentos ao fato de a Literatura Infanto-Juvenil se transformar em um dos instrumentos que estabelece e legitima à sociedade uma imagem coletiva referente ao que é ser criança ou adolescente nos dias de hoje. É preciso que atentemos à história da Literatura e às forças ideológicas que atuam sobre ela, para que possamos utilizá-la de forma crítica e responsável na sala de aula visto que a LIJU é, antes de tudo, Literatura. É uma arte que representa o mundo, o homem e a vida de maneira criativa. Entretanto, leva a juventude a questionar a estrutura social, a promover o diálogo com outras artes e outros tipos de texto. Assim, nossos aprendizes podem interagir de maneira mais dinâmica e autônoma com o mundo das letras, por meio da motivação e da atitude colaborativa do professor.

A leitura e o livro devem ser vistos como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual do jovem e da criança. Assim, como fruto de uma “ideologia que patrocina o questionamento da tradição, o livro pode significar seu contrário, atuando como propulsor de uma nova postura inquietadora e inconformada em face dos padrões instituídos”



(ZILBERMAN, 2003, p. 173), fomentando o rompimento com as velhas tradições, solicitando a inclusão e a discussão de novos temas, até então vistos como tabus, como a pluralidade cultural, a diversidade étnico-racial, a escolha sexual, dentre outros. Ler livros literários para nossos alunos é um ato de resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1987.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- _____. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- _____. **Literatura Infantil em Gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventude – Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- MARIOSIA, Gilmara dos Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da **Literatura Infantil Afro-brasileira na Construção das Identidades das Crianças**. Estação Literária. Londrina, Vagão – v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011.
- MICHELLI, Regina Silva. **Literatura infanto-juvenil: perspectivas no ensino superior**. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; MAN-



DANÊLO, Cristiane; GENS, Rosa (org.). V Encontro de Literatura Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro: UFRG.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: Aracy Alves Martins Evangelista et alii. (Org.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola**. 11 ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

INSUBMISSAS MULHERES DA CASA DOS ESPÍRITOS: INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA DA NARRATIVA DE ISABEL ALLENDE

Daniele Ferreira Mendonça⁴¹

INTRODUÇÃO

O propósito de nosso estudo visa análise da representação feminina e traços de insubmissão da figura da mulher na obra literária “A casa dos espíritos” (1982), da escritora chilena Isabel Allende. A compreensão que objetivamos a partir da obra, visa alcançar camadas mais profundas do texto, conduzidos pelo processo hermenêutico em Ricoeur (2010), abordagem teórico-filosófica que dialoga com pensamento de autores que aqui referendamos como forma de ampliar a perspectiva teórico-reflexiva do estudo.

Ricoeur defende a perspectiva teórica de Tempo e Narrativa (2010), a dialética entre o vivido e a lógica, entendendo que há especificidade na narrativa historiográfica frente à narrativa ficcional. Segundo o autor, o sentido da narrativa se constitui efetivamente na sua condição em retratar o tempo dentro do texto narrado, onde segundo Ricoeur (2010, p. 146) “a narrativa e o tempo se hierarquizam simultânea e mutuamente”.

41 Mestranda do Programa Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. Universidade Estadual do Ceará/UECE.



Diante do entendimento da teoria ricoeuriana, pretendemos direcionar análise literária do texto da autora, que apresenta narrativa historiográfica latino-americana em um contexto narrativo ficcional, ou seja, a autora ficcionaliza fatos históricos do passado real na construção do seu texto literário.

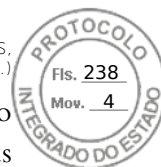
Temos como foco de nossa análise no texto, o papel de insubmissão das personagens femininas, uma vez que, a autora apresenta no enredo, quatro gerações de mulheres, que tem suas histórias (ficcionalis) associadas a eventos trazidos pela autora de sua própria realidade vivida (presente). Dialogamos, portanto, com Ricoeur (2010), (2013), Bourdieu (2019), Barros (2012) em nossa análise, numa perspectiva histórico-filosófica buscando reflexões críticas no contexto da interdisciplinaridade textual, descortinando assim significados da obra.

Nosso texto está dividido em quatro partes que nos conduzem na análise da obra de Allende. A primeira nos mostra a biografia da autora chilena, um pouco de sua história e suas obras mais importantes. A segunda parte nos leva a compreender melhor o interior ficcional da obra a “Casa dos Espíritos”, a terceira parte nos conduz a refletir o paradigma hermenêutico de sua criação. Por fim, analisamos, dentro da narrativa ficcional de Allende, a postura de insubmissão de suas personagens femininas, representadas pelo núcleo central, de quatro gerações de mulheres.

2. ISABEL ALLENDE – A ESCRITORA

A escritora Isabel Allende nasceu no Peru, em 2 de agosto de 1942. Devido ao trabalho de diplomata exercido por seu pai, viviam naquele país na ocasião de seu nascimento. Entretanto, tão logo retornaram ao Chile, Isabel Allende se naturaliza chilena. Seu pai, Tomás Allende, era primo-irmão de Salvador Allende (1908-1973); que foi presidente do Chile entre os anos de 1970 a 1973, logo depois foi deposto por um golpe comandado pelas tropas militares de Augusto Pinochet.

Seus pais se separaram, por isso foi junto com sua mãe, quando ainda era criança, morar com seu avô e seus tios. Allende revela, em entrevista dada à repórter Paula Rodríguez, em seu documentário biográfico (2007), que o lugar onde viveu sua infância era ambiente de homens



autoritários e machistas. Assim, a partir de sua vivência particular, vendo como seus tios e seu avô, tratavam sua mãe, nasce o desejo de defesa das causas feministas.

A obra “A casa dos espíritos” foi o primeiro romance da escritora, lançado em 1982. O texto foi escrito em Caracas, a capital da Venezuela, onde estava refugiada política. O romance, teve grande repercussão mundial, concedendo à autora a honraria *Magnum opus* (a grande obra). Por conta da repercussão do romance ficcional carregado de realismo histórico, o cineasta dinamarquês Billy August, grava o filme *The house of the spirit*, lançado em 1993, baseado na obra de Isabel Allende. O longa, traz em seu elenco principal, as atrizes: Meryl Streep, Winona Ryder, Glen Close e os atores Jeremy Irons e Antonio Banderas.

Atualmente é a escritora latina mais conhecida no mundo. Suas obras já foram traduzidas em mais de 40 idiomas e já vendeu mais de 70 milhões de cópias. Isabel Allende possui uma vasta lista de obras reconhecidas mundialmente, entre elas citamos os romances: “De amor e de sombra” (1984), “Eva Luna” (1987), “Paula” (1995), “O amante japonês” (2015), “Para além do inverno” (2017), e sua mais recente obra, “Longa pétala de mar” (2019). A escritora tem ainda outras publicações entre; memórias, contos e, também, peças para o teatro,

O estilo literário característico de Isabel Allende, se situa no realismo mágico, uma vertente do movimento pós-modernista que surgiu em meados do século XX. A autora projeta em suas criações literárias, fortes traços de sua vida real e de eventos históricos também reais dentro do contexto fictício de suas obras.

O realismo mágico, enquanto corrente literária, surge historicamente no contexto de grandes processos ditatoriais ocorridos entre os anos de 1960 e 1970, especialmente na América Latina. Não obstante, ser uma das características do estilo, receber influência do contexto histórico real atrelado à ficção, não necessariamente concorrendo com a realidade.

Um dos grandes expoentes do realismo mágico na América Latina, é o escritor colombiano Gabriel García Márquez (1927–2014), ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 1982. Mundialmente conhecido por sua obra Cem anos de solidão (1967). O escritor é uma das grandes inspirações literárias de Isabel Allende, essa grande autora latina, que nos convida a entrar, pois, “na casa dos espíritos”.



3. UNIVERSO FICIONAL DE ISABEL ALLENDE

A narrativa de autoria historiográfica pode apresentar reflexos, traços de acontecimentos reais não necessariamente na tentativa de mostrar o que passou, mas, também ser referência do vivido (imitação criadora) composta de significados reais. Ação que molda a criação mimética de seu criador em contato com a relação mimética entre texto e seu leitor.

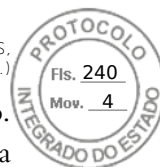
De certo, o ponto estrutural que serve de base a toda narrativa deva ser seus aspectos de sentidos reais entrelaçados aos ficcionais em relação temporal. O geoespaço temporal criado em processo mimético ao real torna-se agora tempo da obra no escrito forjado em exitoso aspecto de ficção. De acordo com Ricoeur (2010, p. 139): “O acontecimento passado, por mais ausente que esteja para a percepção presente, nem por isso deixa de governar a intencionalidade histórica, conferindo-lhe uma nota realista que nenhuma literatura jamais igualará, ainda que tenha a pretensão de ser ‘realista’.”

O narrador – autor do texto ficcional que intenciona interação com um tempo histórico passado visa mimese intertemporal numa composição de cronologia – real baseada em cronologia – ficcional, porém, com traços reais. O tempo aí passa a ter significados diferentes e que certamente deve ser analisado com mais rigor.

A propósito do tempo histórico trazido ter sentido com a realidade, Allende agrega em sua obra sentido histórico cronológico real portanto, gera em seu leitor mimese real-ficcional; onde se situa reflexos de um passado (expectativa experiencial própria) vivido ou não. Assim, proceder em junções temporais ficcionais embasadas em reais nos leva a crer em sentido da experiência tanto do autor como de seu narrador (experiência de vida), logo, sentidos que emanam do próprio viver que se quer compartilhar, situação apresentada por Allende em sua obra com seus personagens narradores.

4. A CASA DOS ESPÍRITOS: PARADIGMA HERMENÊUTICO DA NARRATIVA

A narrativa composta por Isabel Allende, em: *A casa dos espíritos*, apresenta traços ficcionais, entrelaçados na trama historiográfica (cronológica



real) nos inquieta e nos impulsiona a conhecer essa intriga⁴² por dentro. Desse modo, nos indagamos: Como se dá o processo de compreensão da narrativa por dentro, em seu contexto historiográfico?

De acordo com o historiador Barros (2012, p. 7): “A narrativa é constituída de uma história (ou de histórias entrelaçadas) não apenas sobre ‘a ação humana’, mas também sobre os seus significados”. Entendemos que a narrativa extrai seu sentido de significado real vivido, ao retratar “aspectos da experiência temporal” Ricoeur (2010, p. 61), eis a dialética entre o vivido e a lógica.

A mescla entre ficção e realidade, no interior da obra, opera organização temporal cronológica, tendência contemporânea do pós-modernismo, onde há correspondência factual entre “imagem e realidade real”, entenda-se imagem aqui, no contexto literário, onde a representação do escrito, retrata o imaginário do universo do autor. Desse entendimento aventamos importante conceito de verossimilhança na articulação do autor e o tempo histórico narrado no interior da obra. É o caso de narrativa de Allende que discutimos aqui.

4.1 O TEMPO NARRADO E O TEMPO VIVIDO: O CONTEXTO DA OBRA

“A casa dos espíritos” apresenta durante toda a trama enlace ficcional com a realidade histórica do passado que representam acontecimentos sociais e econômicos que configuraram: eleições presidenciais (oposição partidária entre conservadores e liberais), golpe militar, ditadura; latifúndio; sociedade patriarcal.

Os personagens principais Clara, Esteban Trueba, Blanca, os gêmeos Nicolás e Jaime e Alba transitam em ambiência ora do interior, ora da zona urbana. Boa parte da trama ocorre na fazenda *Las Tres Marias*, que pertence a Esteban Trueba, esposo de Clara (a clarividente) cenário importante para o enredo da história contada. Como vemos na passagem:

42 “A intriga [...] ou seja, o agenciamento dos fatos (e, portanto, o encadeamento das frases de ação) na ação total constitutiva de história narrada, é o equivalente literário da ordem sintagmática que a narrativa introduz no campo prático” Ricoeur (2010, p. 100).



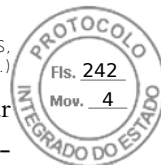
Ninguém vai conseguir tirar-me da cabeça a ideia de que fui um bom patrão. Quem tivesse visto *Las Tres Marias* em sua época de abandono e a visse agora que é uma fazenda-modelo teria de concordar comigo. Por isso não posso aceitar que minha neta me venha com essa história de luta de classes, porque, se pensarmos bem, esses pobres camponeses estão em condições muito piores agora do que a cinquenta anos. Eu era como um pai para eles. Com a reforma agrária, fodemo-nos todos (ALLENDE, 2020, p.61).

O cenário da zona urbana tem o “casarão da esquina” como outro importante ambiente da trama de Allende, lugar onde Clara, a personagem sensível e clarividente, abrigava seus espíritos e pessoas pobres que necessitassem ajuda, após casar-se com Trueba. O casarão é reflexo da conquista do ouro de Esteban Trueba com o trabalho no garimpo. Por isso, o desejo de construir uma mansão gigantesca e repleta de opulência que revelasse o quanto era rico e poderoso. Como vemos na descrição a seguir:

Desejava-a o mais longe possível da arquitetura local. Não queria três pátios, corredores, fontes barulhentos, quartos escuros, paredes de adobe caídas, nem telhas poeirentas, mas dois ou três andares ousados, fileiras de colunas brancas, uma escada imponente que desse meia volta sobre si mesma e aterrasse num saguão de mármore branco, janelas grandes e iluminadas e, de maneira geral, um aspecto de ordem e harmonia, de beleza e civilização, próprios dos povos estrangeiros e de acordo com sua nova vida (ALLENDE, 2020, p. 101-102).

Um tempo importante do geoespaço da trama de Allende remete ao momento intitulado no capítulo como: “O despertar”. Cenário onde Alba, neta de Esteban Trueba, estudante de filosofia, enfrenta os militares junto com um grupo de colegas de faculdade. O grupo se rebela, realiza motim na universidade entrincheirando-se junto com outros estudantes que tomaram o edifício em apoio a greve dos trabalhadores. Como vemos no trecho que segue:

Foram dias de acampamento, de discursos inflamados, de gritar insultos à polícia do alto das janelas até ficas afônicos. Fizeram barricadas com sacos de terra e paralelepípedos arrancados do pátio



principal, fecharam portas e janelas, com a intenção de transformar o prédio numa fortaleza, e o resultado foi criação de uma masmorra, da qual era mais fácil para os estudantes sair do que a polícia entrar (ALLENDE, 2020, p. 332).

“Foi meu avô que teve a ideia de escrever essa história” [...] “desenterramos dos cantos secretos e esquecidos os velhos álbuns, e tenho aqui, sobre a mesa de minha avó, um monte de retratos...” (p. 443), descreve a menina Alba, representante da quarta geração de mulheres do romance de Allende.

No universo ficcional, o personagem deve, segundo seu criador, proceder de acordo às regras históricas e sociais de seu tempo. Carrega traços de tempo do autor – tempo do passado (real-ficcional) – tempo da obra, esse personagem pois, passeia por diversos tempos e seu leitor, ao se deparar com o escrito, o encontra no tempo do leitor. O que nos leva a refletir: Como proceder às análises de mulheres insubmissas criadas por uma autora mulher? Portanto, interessa-nos a partir de agora, ponderar à análise de insubmissão das personagens femininas centrais da trama.

4.2 INSUBMISSAS MULHERES DA CASA DOS ESPÍRITOS

Recorremos ao núcleo feminino central da obra, imanados já da compreensão do contexto ficcional da realidade narrada. Desse modo, apresenta-nos Allende quatro gerações de mulheres que seguem caminhos semelhantes, mas cada uma em seu tempo, com construções de acordo a seu personagem, características, formação psicológica bem diferentes e marcantes em cada tempo dentro da narrativa. Assim, traçamos rota temporal do trato narrativo ao tempo vivido, de cada personagem sendo elas:

Nívea	—————>	tempo passado
Clara	—————>	tempo presente / passado / futuro
Blanca	—————>	tempo presente / futuro
Alba	—————>	tempo passado / presente / futuro

Observamos que a construção da autora relaciona a temporalidade histórica de cada personagem, dando-lhes historicidade ao permitir, na trama, que elas possam passear pelo presente, passado e futuro.



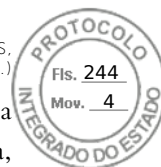
Nívea, a matriarca, preserva características de mulher submissa e do trato familiar. Mãe de muitos filhos, perdeu vários por conta de enfermidades, outros saíram de casa para viver suas vidas. Clara e Rosa são suas filhas queridas que permanecem. Entretanto, Rosa morre antes de se casar com Esteban Trueba, devido a um envenenamento ocasionado por engano, pois o alvo era seu pai, que tinha adversários políticos. Depois desse dia, Clara, ainda criança, emudece, pois sentia-se culpada pela morte da irmã e resolve não fazer mais nenhuma adivinhação do futuro. Até revelar anos depois que se casaria com Trueba. Nívea dedica-se totalmente ao lar, e aos cuidados com a filha. Anos depois, sofre um acidente trágico de automóvel com seu esposo, pai de Clara, e ambos morrem do impacto da batida.

A formulação da personagem Clara, a clarividente, que se organiza com o mundo real, interior, psicológico, através de cartas, permite que ocorra a ela esse movimento de passagem constante entre o presente e o passado, a partir do registro de seus escritos. Clara mostra-se frágil e delicada. Contrastando com postura de seu marido, o dominador, machista e violento Esteban Trueba. O personagem masculino central da trama de Allende, revela-se representante da figura machista da sociedade patriarcal que se apresenta na narrativa. O personagem é composto de características típicas da concepção de “violência simbólica” atribuída à figura da mulher no contexto social, como nos esclarece Bourdieu (2019, p.111):

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser percebido (*percipi*), tem por efeito coloca-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes.

A narrativa que consta de espaços temporais evidentes é repleta de simbolismos, proporcionando ao leitor, (em seu tempo), erguer-se diante da obra e mesmo diante da ficção do escrito, remete à realismo no tempo presente. De acordo com Ricoeur (2010, p. 174):

O que chamamos aqui de experiência fictícia do tempo é apenas o aspecto temporal de uma experiência virtual do ser no mundo



proposta pelo texto. É desse modo que a obra literária, escapando a seu próprio fechamento, se reporta a..., se dirige para..., em suma, é a respeito de... Para além da recepção do texto pelo leitor e da intersecção entre essa experiência fictícia e a experiência viva do leitor, o mundo da obra constitui o que eu chamaria de uma *transcendência imanente* ao texto.

A marcação temporal das personagens centrais ocorre na ordem do entrelaçamento transformacional do tempo narrado. Idas e vindas constantes em trocas de elos do ontem (na obra) no hoje (na obra). A personagem Clara apresenta-se sempre com o quesito tempo em sua construção e desenvolvimento linear cronológico, porém de retorno ao passado e ida ao futuro, a partir das cartas, adivinhar o futuro dos outros e de seus familiares.

Clara manteve-se confortável dentro de seu tempo constituído, fluido e linear. Prevê a morte da irmã; amedronta-se por ter previsto tal situação tão terrível, levando-a a ficar muda por completo durante todo o resto de sua infância. Ao final da adolescência prevê o próprio futuro, relação tempo / narrativa da personagem, de onde segue falando normalmente e voltando a se relacionar com todos, embora busque fuga nos escritos, como forma de registro, no presente, de seu passado, pois sabia, segundo sua clarividência, que seus escritos seriam importantes fontes históricas no futuro, como de fato ocorreu. Clara volta a emudecer, ao sofrer uma agressão física (um bofetão no rosto) de seu violento marido. Nunca mais dirigiu-lhe a palavra desde o ocorrido, entretanto, resignou-se a permanecer vivendo com ele, até o último dia de sua vida.

A filha Blanca, também se via envolta em seu próprio destino – a paixão pelo maior inimigo de seu pai, Pedro Terceiro. Blanca auxiliara sua mãe em seu trabalho com pessoas e espíritos. A casa onde moravam estava sempre aberta a receber os mais pobres e todos que necessitavam ajuda, a ponto de Blanca confundir-se entre pessoas e espíritos, que sua mãe sempre recebia com amor, os do presente bem como os passado – os mortos.

Ao leitor, a significação de tal enredo emerge de sentidos do vivido e do experimentado, literalmente, uma vez que a realidade ficcional da obra coaduma com reflexos significativos e emblemáticos, reais, do desenvolvimento humano.



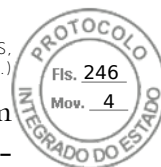
O retrato das personagens femininas expõe sequências de “ações espe-lho”, ou seja, a narrativa apresenta fatos semelhantes, uma vez que elas vão e voltam temporalmente no enredo. Clara, mulher frágil, casa-se. Assim como sua mãe, esposo também se promove a político; tem filhos e vive uma vida confortável no “casarão da esquina” com seu marido e filhos.

Blanca por sua vez, opera mudança de ato em relação à sua mãe Clara. Supõe-se em razão do tempo histórico da personagem e relação com o próprio tempo da composição de sua história narrada pela autora. Menina forte, menos frágil que sua mãe, e que enfrenta seu pai por causa de seu grande amor. Vive sua paixão sem se preocupar com os desejos de seu pai de casar-lhe com alguém de suas relações. Blanca mostra-se uma mulher mais forte e decidida que sua avó Nívea, e sua mãe, entretanto, segue ainda rígidos padrões de educação impostos por seu pai, um homem conservador, violento, machista e autoritário. O dominador Esteban Trueba, que enchia Clara de presentes e joias que ela nunca usou, guardou tudo, ao longo da vida, sabendo que teriam uma utilidade futura para sua amada filha. E assim o fez pouco antes de sua morte.

Blanca concluiu sua história de amor clandestino que sobreviveu a lutas no campo, as lutas populares na cidade entre conservadores e liberais e conseguiu, finalmente, com a ajuda de seu próprio pai, fuga com seu amado para o Canadá.

Nesse caso, dos personagens Blanca e Pedro Terceiro, encontraram-se em sincronia dentro da obra, o tempo histórico vivido, deu-se de encontro ao tempo da obra da autora. Ocorre que Allende revela verossimilhança ente o vivido no escopo do texto, na temporalidade de cada personagem e sua relação histórica real. O momento da fuga de Blanca e Pedro Terceiro, para fora do país, coincide com relato historiográfico real do processo da ditadura pelo qual passou o Chile, país da América Latina que sofreu duro golpe militar durante a década de 1970, no governo popular do presidente Salvador Allende. A narrativa a partir desse momento passa a ter um traço ficcional mais ligado ao contexto real traçado historicamente pela autora. Allende parece demonstrar sua vontade em transmitir sua visão ficcional da crueldade vivida por sua realidade própria. E nos conduz a entendimentos da redenção da figura feminina, em uma sociedade patriarcal.

A personagem Alba que segue nessa trama de mulheres insubmissas, moradoras da casa dos espíritos, apresenta enredo mais contemporâneo e de



traços mais idealistas. Ela estuda, faz faculdade de filosofia e junta-se a um grupo de jovens revolucionários. Seu avô, já num contexto histórico pessoal atravessando o tempo de outros personagens, (que o modificam) não demonstra mais a dureza que dispensava à sua filha Blanca, mãe de Alba.

Entretanto, o tempo narrado de Alba alcança, segundo a autora; “tempos sombrios”. Encontra-se com o tempo da autora, que, descreve como começou a escrever esse romance, ou seja, durante seu período no exílio. As cenas narradas notam ações fortes de realismo clássico, no tempo histórico cronológico. Acontecimentos de agressões, tortura, prisões, massacres, mortes, fome, escassez de alimentos, era a ditadura militar.

A menina Alba mostra-se forte ao defender seus ideais e estrutura-se como pode mesmo estando na prisão. Ali encarcerada, consegue de outra presa, Ana Diaz, um caderninho, onde busca refúgio, como sua mãe, vemos aí, novamente, o movimento de “ação espelho”, ao tentar escrever sua realidade vivida (presente) para apagar sua dor e, assim, ir compondo a teia da trama de seu próprio exílio, lugar onde sofre torturas e violências.

Alba, liberta, regressa à sua casa mais forte, decidida a lutar pelo amor de seu amado Miguel, que conheceu na faculdade. A trama encerra repleta de simbolismos históricos de machismos, dominação, violência contra mulheres, violações, agressões físicas e redenção. Entretanto, um homem torturador, agressor, machista e autoritário, se converte, em seu tempo, no tempo de outra personagem, em um homem que vê na figura de sua neta, a doçura e força de uma mulher que ele não viu em nenhuma outra.

A história foi narrada, foi escrita, foi lida, a composição exige agora ser descoberta em nosso tempo, o tempo do leitor. “Graças à escrita, o ‘mundo’ do texto pode fazer explodir o mundo do autor” (RICOEUR, 2013, p. 62). O leitor agora se faz autor da obra, em seu tempo dentro do tempo do autor, se inscreve na obra e no tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos em nosso estudo literário, a obra da escritora Isabel Allende “A casa dos Espíritos”, uma obra reconhecida por sua característica própria do estilo da autora, ou seja, o realismo mágico. Que conversa com o passado histórico real dentro do contexto da ficção da obra.

Analisamos a perspectiva da narrativa no tempo da autoria, tempo cronológico, e as relações miméticas entre os personagens e a relação com



o leitor. Auxiliamo-nos no paradigma teórico Tempo e Narrativa do filósofo Paul Ricoeur, para embasar nosso percurso hermenêutico, visando entendimentos da insubmissão das personagens femininas da obra.

Vimos que o contexto social do tempo narrado da autora, conversa com o tempo histórico do patriarcado, onde o processo de dominação da figura feminina é bastante evidente. Passeando por dentro da trama, percebemos constituição das personagens femininas de Allende a partir da temporalidade cronológica narrada, bem como em sincronia com o tempo histórico real. As personagens vivenciaram seus próprios processos de dominação e insubmissão dentro do contexto social de seu tempo narrado vivido.

Portanto, entendemos que o texto é um todo significativo que representa um tempo dentro de outros tempos. A literatura nos guia na temporalidade de significados dos sujeitos dentro e fora dela e nos converge a histórias outras, carregadas de mundo, ou seja; tempo, autor e leitor no encontro com a história se formam e formam o mundo.

REFERÊNCIAS

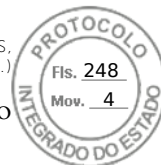
ALLENDE, Isabel. **A casa dos espíritos**. Trad. Carlos Martins Pereira. 48ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

_____. **Documentary Biography**. Documental biográfico. [Entrevista cedida a]: Paula Rodríguez Sickert. Askania Film Production, Califórnia, 2007. Disponível em: www.youtube/watch?v=1cj08ubks4g. Acesso em: 03 de jun de 2020.

BARROS, José D'Assunção. Tempo a narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix: Revista de História e estudos culturais**. Uberlândia. Jan/abril, nº 1, 2012. Disponível em: www.revistafenix.pro.br/sobre.php. Acesso em: 15 de jun de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.



_____ **Tempo e Narrativa: a intriga e a narrativa histórica.** São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, vol. 1, 2010.

_____ **Tempo e Narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, vol. 2, 2010.

_____ **Tempo e Narrativa: o tempo narrado.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, vol. 3, 2010.

THE HOUSE of the spirit (original). Direção: Bille August. Produção: Bernd Eichinger. Roteiro: Bille August. Elenco: Meryl Streep, Winona Ryder, Glen Cose, Jeremy Irons e Antonio Banderas. Idioma: Inglês. Dinamarca. **Constantin Film.** 1993. (140 min). Dublado em português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IMLSe0h1LOc>. Acesso em: 16 de jun de 2020.

LITERATURA E POLÍTICA NA ÍNDIA: ARUNDHATI ROY PARA ALÉM DA FICÇÃO

*José Batista de Souza*⁴³

Tainah dos Santos Carvalho⁴⁴

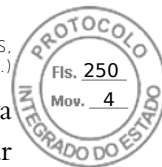
INTRODUÇÃO

A literatura indiana, há muito tempo, tem sido representada por grandes escritoras, que têm, através de seus escritos ficcionais, ajudado a contar um pouco da história da Índia, uma nação rica e forte quando o assunto é cultura, mas frágil quando se pensa nos problemas e dilemas por que passam muitos de seus habitantes, principalmente as mulheres e, aqueles que fazem parte de castas desvalorizadas na pirâmide social indiana, como os *sudras* e os *intocáveis*.

Dentre tantas escritoras que se dedicam a uma literatura ficcional e, ao mesmo tempo política, Arundhati Roy é, sem sombra de dúvidas, uma das que mais têm se destacado nesse contexto, usando seus escritos para denunciar problemas graves pelos quais passa a Índia, a exemplo da obra ficcional *O deus das pequenas coisas* (1997); todos os seus ensaios e artigos escritos ao longo dos últimos anos, e sua obra de ficção *O Ministério da Felicidade Suprema* (2017).

43 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professor das Redes Municipal e Estadual da Bahia e da Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa Educon – UFS e Paidéia – FANEB.

44 Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia – FANEB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Paidéia – FANEB.



Assim, esse artigo tem como objetivo analisar a ficção de Roy, uma literatura pós-colonial, que rompe e afronta a cânones sociais, além de dar voz e vez às mulheres – seres desvalorizados na história da Índia, representados, em muitos casos, sob o viés do silenciamento, da opressão e da clausura e, também àqueles que sofrem de qualquer espécie de preconceito e estereótipo na Índia.

No contexto da literatura indiana, marcado pela presença constante e ascendente das mulheres, Suzanna Arundhati Roy tem sido um dos maiores ícones, a que mais tem empreendido esforços, através de sua literatura ficcional, para entreter (com uma estética poética de grande qualidade e riquíssima em detalhes), ao mesmo tempo em que denuncia diversos problemas vivenciados na Índia (por meio de seus artigos e ensaios políticos), principalmente aqueles que subjagam a figura feminina, que a colocam numa condição de inferioridade.

Em suas obras, Roy demarca nitidamente as desigualdades sociais por que passam os indianos, em especial, as mulheres. Geralmente, suas personagens são mulheres sofridas, que lutam dia após dia para conseguir a tranquilidade de poder viver dignamente, sem qualquer tipo de negação por conta do gênero ou em virtude de suas escolhas, do seu livre arbítrio. Mulheres que, fartas do sofrimento, vislumbram a liberdade e igualdade de direitos e oportunidades em um país tradicionalmente marcado pela divisão entre as pessoas através do sistema de castas.

Assim, a obra ficcional dessa escritora tenta romper com ideias cristalizadas na cultura patriarcal indiana, como por exemplo, a de que a mulher já nasce marcada e fracassada, simplesmente por ser mulher e, a de obediência e subserviência total ao seu marido e à família dele sem nenhuma espécie de contestação, uma característica da cultura indiana que tem se perpetuado ao longo das gerações.

Ou seja, tem-se uma Índia antiga, com suas crenças e costumes, mas tem-se também uma Índia moderna, com características também modernas, como a organização de algumas cidades, baseada no estilo europeu (traços da colonização), e uma indústria de cinema bastante famosa – *Bollywood*. Além disso, tem-se uma classe feminina ativa que, a cada dia, tem lutado bravamente para conseguir um lugar em um espaço tido como pertencente apenas à classe masculina, e isso tem sido feito através de uma grande arma: a educação.



PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

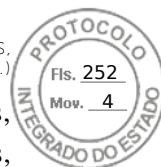
A literatura indiana é bastante rica, com nomes muito fortes tanto dentro quanto fora do país e, além disso, possui uma riqueza cultural milenar que corrobora significativamente para as produções literárias de seus autores, que se embasam tanto na sua cultura como um todo, quanto na simplicidade desse povo sofrido que é o povo indiano.

A Índia é um país de cultura milenar, cheio de rituais complexos, crenças e superstições, os quais, paradoxalmente, giram em torno das mulheres e as lançam à margem social. A mulher não pode escolher seu pretendente, só pode pronunciar o nome do marido no dia do casamento e jamais poderá chamar sua sogra pelo nome. Essas são algumas das metáforas do silêncio que a mulher ainda vive (PARADISO, 2013, p. 224).

Atualmente, a população indiana, apesar de todos os problemas que se apresentam em seu contexto, vive em uma democracia constitucional, isto é, que ampara os direitos de seus cidadãos, protegendo-os contra práticas antigas e retrógradas, inclusive as mulheres são amparadas por leis específicas.

No entanto, na Índia, as mulheres necessitam de apoio para se sentirem pertencentes à sociedade, para se sentirem humanas. Apesar de viverem em um país que diz seguir uma Constituição, as mulheres indianas são consideradas cidadãs de segunda classe (NUSSBAUM, 2001, p. 04, tradução nossa).

Aliás, diferentemente do filho homem, a filha mulher não poderá cuidar dos pais na velhice. Uma vez que ingressa na família do marido, sua vida não será necessariamente prazerosa. Às vezes, as mulheres são vítimas dos maus tratos da sua nova família. Por isso, a lei que proíbe o dote foi reformulada em 1986, considerando um crime, por parte da família do marido, qualquer suspeita de violência como queimaduras, crueldade ou assédio, que podem levar à morte da vítima durante os primeiros sete anos após o casamento (NUSSBAUM, 2001, p. 269 *apud* FESTINO, 2013, p. 115).



Nesse contexto, a ficção de Roy visa romper, dentre tantas coisas, com essa forma de ver a mulher, bem como romper o sistema de castas, muito enraizado na sociedade indiana, sistema esse permeado por preconceitos. “As castas seriam grupos de *status* fechados porque a condição de pertencimento é dada pelo nascimento, sendo o *status* herdado através da descendência” (WEBER, 1967, p. 118 *apud* OLIVEIRA, 1985, p. 69). A esse respeito, *O deus das pequenas coisas* apresenta marcas bastante representativas do sistema de castas que ainda predomina nesse país.

A literatura de Roy pode ser certamente associada aos estudos feministas e pós-coloniais, uma vez que se trata de estudos voltados para a crítica e para a desconstrução de ideologias imperialistas e patriarcais que costumam marcar várias nações que, em nome de um conservadorismo sem precedentes, insiste em desvalorizar a figura feminina gratuitamente, como se o gênero fosse o suficiente para subjugar, classificar ou menosprezar alguém.

Trata-se, partindo desse viés, de uma literatura pós-moderna, cujo foco é a participação política no mundo, algo que escritores como Arundhati Roy têm feito de modo incansável, no caso dela, inclusive, investindo o dinheiro ganho pelas premiações que recebeu com suas obras, uma prova de que a escritora não escreve com o objetivo maior de vender livros e ganhar dinheiro, mas, com compromisso político-social.

Nessa linha de raciocínio, é muito importante apreciar uma obra de ficção indiana, ou até mesmo um texto realístico, sob a ótica de uma indiana, como é o caso de Arundhati Roy, pois, conhecendo de perto todas as mazelas vividas pelos indianos e tudo o que permeia esse país, a veracidade do texto será bem maior, e a visão do gênero na perspectiva de uma nativa será bem mais aceita do que uma visão eurocêntrica de gênero.

Assim, a narrativa ficcional de Arundhati Roy, tal qual é apresentada pela própria escritora, “confunde-se com a própria história da Índia” e, mais do que isso, confunde-se com a história da própria Arundhati, visto que fica nítido, em algumas passagens de sua mais importante obra, *O deus das pequenas coisas*, um caráter autobiográfico, que demonstra que a autora, em alguns momentos, refere-se aos personagens, como se se referisse a si mesma ou a sua família.

Com *O Ministério da Felicidade Suprema*, segunda obra de ficção da autora, publicado recentemente, Roy tenta romper com um estereótipo



que ganhou nas duas últimas décadas – o de ativista e intelectual. Não que isso a incomode, mas, ela não é apenas isso, nem tampouco pensa ou escreve apenas sobre política, como ficou marcada anos após *O deus das pequenas coisas*. Essa obra, segundo a autora, em entrevista à Revista Público (2014)⁴⁵, é um compromisso muito maior do que todos os que ela já teve (como os de denunciar várias coisas erradas na Índia) ou criticar inclusive Mahatma Gandhi. Agora, ela tem uma preocupação direta com o humano, com tudo aquilo que o insulta, que o aflige, com as mazelas do seu povo. Esse romance é voltado para os excluídos e subjugados pela sociedade, como é o caso de *Anjum*, um(a) dos(as) personagens principais dessa obra, que já nasce condenado por ser hermafrodita (ROY, 2017).

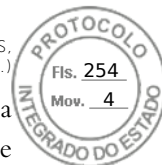
ARUNDHATI ROY E SUA LUTA POR JUSTIÇA SOCIAL

Muitos podem não conhecê-la, mas há uma infinidade de pessoas que já leram ou ouviram falar dessa escritora magnífica da Índia, e ela não é uma celebridade instantânea, pelo contrário, desde que publicou sua primeira obra, *O deus das pequenas coisas*, 23 anos atrás, a Índia não seria mais a mesma, nem as mulheres da Índia, nem a própria Arundhati. Tudo se modificou. Ela ficou conhecida em grande parte do mundo, pois, com sua primeira obra de ficção, conseguiu a façanha de se tornar a primeira pessoa da Índia a vencer o *Man Booker Prize*, prêmio distinto da literatura de língua inglesa, ganhando uma notoriedade que poucos conseguiram, tornando-se uma das pessoas mais conhecidas e respeitadas do seu país e um ícone na luta pelos direitos das mulheres e dos pobres.

No entanto, apesar de todo o reconhecimento de público e crítica à sua obra, além de todo o dinheiro que ganhou com seu livro, que virou um *best-seller*, Roy não se deixou iludir pela fama. Todo o dinheiro ganho como premiação por essa obra foi doado a um movimento social que se opunha à construção de uma megabarragem no Rio Narmada, na Índia, sobre o qual ela faz menção em *O deus das pequenas coisas*, como se nota a seguir:

Anos depois, quando Rahel voltou ao rio, o rio a saudou com um sorriso horrendo de caveira [...] Ele tinha encolhido. Ela tinha

45 Disponível em <https://www.publico.pt/2014/03/30/culturaipilon/noticia/a-renegada-1629655>. Acesso em 09 Out. 2020.



crescido. Rio abaixo haviam construído uma barragem de água salgada, em troca dos votos do influente lobby dos fazendeiros de arroz. A barragem regulava o fluxo de água salgada da laguna que desembocava no mar da Arábia. [...]. Apesar do fato de ser junho, e estar chovendo, o rio não era agora mais do que um canal inchado. Uma fita estreita de água grossa que lambia, cansada, as margens lamacentas de ambos os lados, enfeitada com uma ocasional lantejola prateada de um peixe morto. [...] (ROY, 1997, p. 97).

É interessante lembrar, nessa passagem, a qual Roy descreve a triste situação na qual se encontra o rio, que a autora traz um dado autobiográfico, usando a personagem Rahel (que anos depois voltou ao rio), para se referir a ela mesma, quando viajou para o Vale de Narmada para acompanhar de perto o que lá se passava. Nesse momento, aproveitando todo o contexto e toda a sua fúria por justiça e, principalmente, por preocupações sociais e ambientais, Roy escreveu um artigo intitulado *O grande bem maior*, no qual denuncia todas as problemáticas sociais e ambientais que esse projeto ambicioso causará na vida das pessoas que residem nos arredores do rio, chamando a atenção para o fato de que, mais importante do que o progresso ambicioso e inconsequente é a vida de tantas pessoas simples, que batalham dia após dia para sobreviver às dificuldades da vida, num local em que a natureza é agredida, e seus habitantes também, uma vez que muitos se veem obrigados a deixar suas casas e morar em outros locais, tudo em nome do “progresso”, contra o qual Roy lutou com todas as forças, seja através das palavras proferidas, seja das escritas.

Ela sempre esteve engajada em causas sociais e ambientais, tendo ganhado um prêmio bastante significativo da *Fundação Lannan*, em 2002, por sua luta e comprometimento com a justiça social e com o meio ambiente, prêmio bastante significativo e valioso, de aproximadamente R\$880.000,00, (oitocentos e oitenta mil reais), valor que ela doou para 50 movimentos populares indianos, além de já ter doado antes disso cerca de R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais) ao movimento social *Narmada Bachao Andolan*, que se opôs à construção de hidrelétricas no Rio Narmada, na Índia⁴⁶.

46 <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/samuel/41394/arundhati+roy+tragedia+indiana+e+que+sistema+de+castas+tornou+a+injustica+algo+sagrado.shtml>. Acesso em 09 Out. 2020.



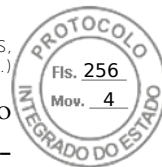
Dessa forma, nota-se que Roy está um passo à frente de grande parte dos escritores, pois é bastante desapegada dos bens materiais, prova disso é que, apesar de ter grande sucesso de vendas em suas obras, destina o dinheiro para projetos sociais que, ao invés de ajudar uma pessoa, ajuda várias de uma só vez, além de contribuir com uma luta mais ampla – a justiça social. É uma escritora compromissada, que acredita que seus escritos podem mudar a sociedade.

Nesse contexto da literatura de Roy, nota-se que ela faz parte de um grupo seleto de escritores, aqueles que escrevem com senso de justiça, que acreditam que uma obra literária bem escrita pode libertar o homem da própria ignorância, aqueles que escrevem uma literatura de engajamento. A esse respeito, de acordo com Benoit Denis (2002, p. 17 *apud* LOPES, 2012, p. 02), a literatura engajada é:

[...] um fenômeno historicamente situado, que o associam geralmente à figura de Jean-Paul Sartre e à emergência, no imediato pós-guerra, de uma literatura passionalmente ocupada com questões políticas e sociais, e desejosa de participar da edificação de um novo mundo anunciado desde 1917, pela Revolução Russa.

É assim que se percebe a literatura ficcional de Roy, como uma forma de engajamento, de dar voz aos excluídos, de sinalizar que, apesar de diferentes, as pessoas têm os mesmos direitos. Direito de sonhar porque humanos, direito de batalhar por seus objetivos porque pertencentes a uma sociedade que prega a igualdade de oportunidades, apesar de ser apenas discurso. A literatura moderna está totalmente atrelada ao engajamento “pois a modernidade teria feito da política o eixo da sua vida. Política como domínio público, política dessacralizada, que sai da tomada de decisões das autoridades, do poder verticalizado, e se dissemina individualmente no coletivo [...]” (NUNES, 2012, p. 114). Assim:

[...] ao ultrapassar a fronteira do texto de ficção, o texto de crítica também passa a funcionar como uma extensão da ideia de literatura engajada. O método de engajamento precisa de um sujeito de ação. E esse sujeito de ação é o escritor – editor. Ele tem uma função organizadora da comunidade no plano das ideias via ficção (LOPES, 2012, p.08).



Ou seja, no contexto dos escritos de Roy, um texto classificado como literatura ficcional, em grande parte não é ficcional. Há uma forma peculiar de organizá-lo que dá a impressão de ser apenas um texto de ficção, surgido da imaginação, mas, na verdade, é um texto bem pensado, com propósitos bem definidos – fazer o leitor perceber, através da ficção vivida por seus personagens a figura de pessoas comuns, que sofrem dia após dia na Índia, por diversos problemas.

Nessa perspectiva, percebe-se que *O deus das pequenas coisas*, pode ter sido pensado a partir desse viés, como se nota a seguir:

“Ninguém lê Arundhati Roy impunemente”. E acredito que qualquer pessoa que leia o romance se transforme, em maior ou menor grau. É uma obra intensa, agitadora como Roy. No contexto cultural indiano, a história caiu como uma bomba. No estado de Kerala, chegou-se a mover uma ação pública contra Roy pela cena de sexo entre um intocável e uma cristã, cujo detalhismo teria ofendido a moral pública (PAULA, 2007, p.05).

À primeira vista, a obra é recepcionada de uma forma, mas, a partir de uma leitura atenta, percebe-se o contexto de denúncia feito por Roy ao longo da mesma, o que demonstra uma literatura política da parte da autora, impregnada de traços autobiográficos que denotam suas verdadeiras intenções com a história contada.

Como mais uma marca autobiográfica presente na obra de Roy, temos Rahel como uma estudante de Arquitetura, assim como ocorreu com a autora, mas, diferentemente de Rahel, que não finalizou o curso, Roy terminou, inclusive de forma inusitada, apresentando uma tese denominada *Desenvolvimento Urbano Pós-Colonial em Deli*, ao invés de desenhar um edifício como trabalho de conclusão de curso, como foi solicitado. Sem meias palavras, Roy disse que passou todo o curso ouvindo tudo o que os professores falavam, mas, naquele momento, eles teriam que ouvi-la.

Nessa história de ficção, as marcas autobiográficas parecem não ter fim. A própria Roy nasceu e viveu por muito tempo em Shillong⁴⁷, assim

47 Arundhati Roy é escritora e ativista política. Cresceu em Ayemenem, na cidade de Kerala, onde se ambienta seu romance *O deus das pequenas coisas*. Fonte: ROY, 1997.



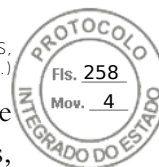
como ocorre com seus personagens Estha e Rahel, como mostra o excerto abaixo, retirado da própria obra:

Os dois quase nasceram num ônibus, Estha e Rahel. O carro em que Baba, pai deles, estava levando Ammu, a mãe deles, para o parto no hospital em Shillong, quebrou na estrada sinuosa das fazendas de chá em Assam. Eles abandonaram o carro e deram sinal para um ônibus lotado do transporte público. Com aquela compaixão que têm os muitos pobres com os que são, comparativamente, ricos, ou talvez simplesmente por terem visto como Ammu estava gigantesicamente grávida, os passageiros sentados abriram espaço para o casal e durante o resto da viagem, o pai de Estha e Rahel teve de segurar a barriga da mãe deles (com os dois dentro), para que não balançasse [...] (ROY, 1997, p. 7-8).

Nesse caso, todo esse sofrimento da parte de Ammu, que dá a luz a Estha e Rahel, não passa de uma cena da vida real, a da mãe de Roy ao dar a luz a duas crianças. Estha e Rahel (da ficção) são, na verdade, Roy e seu irmão. Partindo desse viés, ressalta-se a importância da parte autobiográfica na escrita ficcional de vários autores, uma vez que:

[...] o privilégio dado à ficcionalidade no discurso literário não significa que esta seja a forma por excelência, que esta seja a posição acertada do corpo do escritor – o corpo do escritor é também, ou sobretudo, um corpo autobiográfico, sendo que nem o corpo, nem o auto, devem ser vistos como presenças em si, mas, sim, como traços que conferem ao texto uma assinatura. Sendo assim, as discussões que se seguem passam também pelas questões políticas, institucionais que dizem respeito à questão da literatura e ao modo como nos acostumamos a tratá-la de acordo com o lugar que ocupamos (GUIDIO, 2010, p. 03).

Ou seja, por mais que o escritor de ficção tente se distanciar do texto, ele não consegue fazer isso totalmente, uma vez que suas marcas pessoais, sua forma de pensar, suas escolhas, a forma de dizer, refletirão o seu eu, de modo que ficção e realidade se fundem, atribuindo ao texto uma força ainda maior. Assim, a escrita ficcional de Arundhati Roy é ainda mais



aceita entre os leitores, justamente porque, conhecendo seu histórico de luta social, ambiental e política, o leitor já lê o texto com olhos distintos, olhos de quem está lendo a própria vida da autora.

O DEUS DAS PEQUENAS COISAS: UMA OBRA PARA FICAR NA MEMÓRIA

O deus das pequenas coisas é a obra que impulsionou para sempre a carreira da escritora Arundhati Roy, uma obra aclamada pelo público e pela crítica e que lhe deu a oportunidade de ser nacional e internacionalmente conhecida, usando isso em favor dos desvalidos, como fica bem claro em suas obras toda a preocupação que ela demonstra com as pessoas e seus carmas, principalmente vivendo numa Índia tão heterogênea.

Através de sua narrativa ficcional, Arundhati Roy mostra que o povo indiano vive vários séculos simultaneamente, uma vez que o país é muito marcado por características dos colonizadores – os britânicos, de vários traços do continente europeu, como o marxismo e o cristianismo e, ao mesmo tempo, é marcado por suas leis antigas, preconceituosas, discriminatórias e desumanas, como o sistema de castas que, apesar de ser proibido perante a Constituição Indiana, ainda predomina em muitos lugares da Índia. Com base nesse contexto, “[...] encontramos uma população que incorporou os hábitos dos colonizadores europeus e, ao mesmo tempo, conserva ainda a maior parte das suas tradições, ritos e, inclusive, alguns de seus tabus ancestrais, tais como: a marginalização dos intocáveis (os *dalits*)” (PARADISO, 2013, p. 231).

No entanto, mais do que preconceitos como os que envolvem o sistema de castas, *O deus das pequenas coisas* é uma linda história de amor que ocorre na Índia nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, especificamente na cidade Ayemenem, estado de Kerala, marcada por vários problemas e dilemas vividos por seus personagens.

Destaca-se nessa trama a figura de Ammu, uma mulher forte, divorciada e mãe de dois filhos gêmeos (Estha e Rahel), habitante de Kerala, que se apaixona por Velutha, um intocável, isto é, uma pessoa sem casta na sociedade indiana, da qual se devia manter distância, mas que, contrariando a todas as normas sociais, se entrega a um amor que se transforma na perdição de Velutha.

Acerca do sistema de castas, trata-se de grupos sociais hereditários, ou seja, cuja condição social passa de pai para filho. Assim, no que se refere ao casamento, as pessoas só podem casar-se com pessoas do mesmo grupo social, isto é, da mesma casta. Dessa forma, um brâmane (uma pessoa da mais alta casta) jamais poderia casar-se com um sudra (uma da mais baixa casta). Pior ainda seria se se casasse com um intocável (pessoa sem casta), um acontecimento desses seria como uma “guerra mundial” na Índia, apesar de a Constituição Indiana rejeitar qualquer tipo de discriminação tendo como base as castas.

Nesse viés, “segundo a tradição, os principais grupos de castas são, em ordem decrescente: os brâmanes (padres), os châtrias (reis e nobres), os vaixiás (primeiro camponeses e depois comerciantes), e os sudras (serviçais)” (OLIVEIRA, 1985, p. 70).

Assim, notamos que o sistema de castas indiano é marcado por questões hierárquicas. Existe uma superioridade hierárquica do sacerdote (brâmane) em relação ao rei (châtria). Ou seja, nesse sistema, o poder legítimo do rei é marcado pela inferioridade ao poder do sacerdote. Mesmo assim, não há uma rivalidade nem briga por poder entre essas duas entidades, pelo contrário, há uma certa união, eles geralmente se aliam para se beneficiarem juntos, usando a religião como elo de ligação.

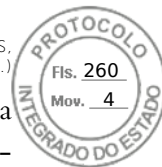
Figura 1: Representação do sistema de castas na Índia



Fonte: http://mediteyoga.blogspot.com/2015/07/blog-post_27.html

Inserido ao protocolo 17.396.342-4 por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Essa pirâmide é o retrato fiel do sistema de castas indiano e, nessa passagem da famosa obra de Roy, nota-se uma exemplificação desse contexto que, apesar de ser retrógrado, ainda é muito comum na Índia:

Pappachi não permitia que paravans entrassem em casa. Ninguém permitia. Não tinham permissão para tocar nada que os tocáveis tocavam. Casta Hindus e Casta Cristãos. Mammachi disse a Estha e Rahel que ela se lembrava de uma época, quando era moça, em que o que se esperava dos paravans era que engatinhassem para trás com uma vassoura, apagando as próprias pegadas, para que os brâmanes ou cristãos sírios não ficassem impuros ao pisar acidentalmente em cima da pegada de um paravan. No tempo de Mammachi, os paravans, assim como outros intocáveis, não tinham direito de andar em estradas públicas, não podiam cobrir a parte superior do corpo, não podiam usar guarda-chuva. Tinham de colocar a mão na frente da boca para falar, para desviar seu hálito poluído das pessoas a quem se dirigiam (ROY, 1997, p. 58).

Coincidentemente, ou não, na vida real, essa mesma cena que ocorreu com Ammu e Velutha, ocorreu na vida da mãe de Roy, isto é, casou-se, teve dois filhos (um menino e uma menina – a própria Roy) e divorciou-se, sendo obrigada a voltar para a casa dos pais com os filhos. Ammu “é uma mulher frustrada, incapaz de aceitar o seu “espaço social” e o estigma de mulher divorciada. O modo pelo qual é tratada na casa de seus pais é uma sentença à solidão, a um mundo periférico, do qual esperam que ela seja uma habitante silenciosa” (CARREIRA, 2007, p. 08), como se nota na passagem seguinte:

Baby kochamma [...] adotava plenamente a posição geralmente aceita de que uma filha casada não tinha mais lugar na casa dos pais. Quanto a uma filha divorciada, segundo Baby Kochamma, essa não tinha lugar em parte alguma. E quanto a uma filha divorciada de um casamento por amor, bem, não havia palavras para descrever como Baby Kochamma se sentia ultrajada. Quanto a uma filha divorciada de um casamento inter-religioso por amor [...] Baby Kochamma preferia manter um trêmulo silêncio sobre o assunto (ROY, 1997, p. 37).



O destino quis que Ammu se apaixonasse por um intocável, ou seja, por um homem sem casta, à margem da sociedade indiana, do qual “todos” queriam distância, principalmente seus pais. Assim:

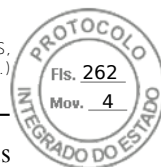
[...] o que Roy fez foi construir o olhar da filha que vê a mãe enquanto constrói a si própria como indivíduo. É uma mulher narrando a história de outra mulher, a partir do olhar de uma terceira. Essa rede de mulheres se movimenta pela Índia, sai e retorna, caracterizando a Índia em sua pluralidade (PAULA, 2007, p. 06).

Dessa forma, ela usa todo o seu talento de escritora para abordar temáticas das quais muitas vezes ela própria se encaixa, como se percebeu acima. Além disso, em outros momentos, nota-se outros traços autobiográficos da autora, como se percebe abaixo, num trecho de uma entrevista concedida à *Revista Opera Mundi*:

Minha mãe selvagem e incomum, para começar, eu acho, de formas maravilhosas e também brutas [Mary Roy é uma conhecida ativista pelos direitos das mulheres e dos pobres na Índia]. Ela consegue me reduzir a um barco naufragado e instável em menos de alguns segundos. Talvez você devesse entrevistá-la, e não a mim. Ela vem de uma família cristã síria que não era nem um pouco rica. Daí ela casou fora da comunidade, com um bengalês, divorciou-se em alguns anos e voltou para o vilarejo em Kerala para viver com sua mãe. Ela, e nós, fomos totalmente desprezadas por esta comunidade extremamente ligada às castas, aos títulos, à riqueza e às terras. Agora, claro, ela é celebrada⁴⁸.

Esse trecho da entrevista de Roy mostra claramente o porquê de a autora ter essa força que a faz lutar incansavelmente. Na verdade, sua inspiração foi sua mãe, uma mulher batalhadora que lutou não apenas por si e por sua família, mas também pelos direitos das mulheres e de todos aqueles que o sistema de castas indiano sempre condenou e colocou à margem da sociedade. Mary Roy foi uma pessoa excluída da sociedade indiana por

48 Disponível em <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/samuel/41394/>. Acesso em 09 Out. 2020.



ser uma mulher divorciada, primeiramente, e depois disso, por se envolver com um intocável. Todo o seu sofrimento foi acompanhado por seus filhos e, em *O deus das pequenas coisas*, Roy internaliza, pelo viés da ficção, uma história verdadeira, mais do que isso, uma denúncia política, uma das marcas registradas dos escritos feministas, dos quais ela faz parte como protagonista. Nessa ótica:

[...] tendo em vista a mudança de mentalidade pelo feminismo em relação à condição social da mulher, lança-se no mundo da ficção, até então genuinamente masculino, engendrando narrativas povoadas de personagens femininas, conscientes do estado de dependência e submissão a que a ideologia patriarcal relegou a mulher (ZOLIM, 2005, p. 227 *apud* PARADISO, 2013, p. 223).

Com efeito, Roy assume essa posição de defensora das mulheres, e o artifício que usa para tal é a ficção. Além disso, as mulheres prevalecem em sua obra, justamente como forma de combater o poderio masculino que, além de ter todo o destaque na sociedade, geralmente também o tem na literatura, seja ela ficcional ou não.

Algo também marcante em Roy é a sua forma de dizer, de lutar, de reivindicar. Ela vai a fundo no que acredita, por isso, suas personagens são bastante fortes, e até podem sucumbir, mas o fazem lutando. Nesse viés, de acordo com Paula (2006, p. 08 *apud* PARADISO, 2013, p. 233), “Roy fere porque escreve sua vida, traça seus caminhos. Suas escolhas objetivam prazer e liberdade numa sociedade em que, às mulheres, isso é negado há séculos”. Nessa linha de raciocínio, “essa abertura da literatura de autoria feminina para internalizar problemas políticos dá uma particularidade especial ao que os teóricos chamam de texto pós-moderno, pois reforça o lugar da voz do excluído, ao mesmo tempo em que debate o próprio estatuto da arte” (HUTCHEON, 1991 *apud* GOMES, 2014, p. 80).

De fato é esse o foco da escrita de Arundhati Roy, uma escrita transgressora, que não aceita viver numa sociedade marcada por preconceitos e estereótipos, principalmente se as mulheres forem as maiores vítimas. Também não admite que as pessoas sejam julgadas ou condenadas pela casta que carrega nos ombros, ou pela que não carrega. Sua escrita dá voz aos excluídos, mostrando-lhes que são sujeitos de direitos e que precisam aprender a lutar para fazer valê-los. Ou seja, “a escrita de Roy é uma es-



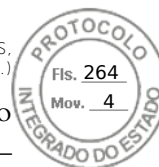
crita transgressora a partir da retomada da raiz indo-europeia do verbo: incisão. *O deus das pequenas coisas* é uma incisão na literatura da Índia na medida em que reescreve a mulher indiana – no sentido de causar uma ferida” (PAULA, 2007, p. 08).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo tratou de discutir a obra ficcional dessa escritora indiana magnífica aos olhos do público e da crítica – Arundhati Roy, uma escritora que ficou conhecida nacional e internacionalmente a partir de sua obra *O deus das pequenas coisas*, uma obra tão explosiva que lhe rendeu o prêmio *Man Booker Prize* de literatura em língua inglesa, que a tornou um ícone no mundo literário indiano e inglês, além de ficar conhecida também em outros países, uma vez que sua obra foi editada em 36 países, tornando-se um *best-seller*.

No entanto, a preocupação maior desse trabalho foi mostrar o quanto essa escritora é defensora dos menos favorecidos na sociedade, como as mulheres e os pobres em geral. Ativista como foi Mary Roy, sua mãe, Roy causou bastante polêmica com essa obra premiada que, a priori, parecia tratar de um simples romance ficcional, mas que, a partir de uma leitura atenta e crítica, ficou nítido se tratar de uma obra política, engajada, de denúncia. Ela denunciou não apenas o sistema de castas, presente na Índia, através de uma trama ficcional a qual tinha a personagem Ammu (protagonista), no papel de Mary Roy (sua mãe), numa denúncia clara do que acontecia na Índia quando pessoas de castas diferentes se uniam, mas também denunciou muitas outras coisas, inclusive envolvendo pessoas poderosas.

Assim, ficou claro a partir da ficção de Roy que fazer literatura é também fazer política, ou seja, é ver e não se calar diante das coisas erradas e das mazelas por que passa a maior parte da sociedade (os pobres). Para a autora, estar a ver certas coisas e se calar é endossar o erro e é tão político quanto a crítica. Por isso, tem-se na obra *O deus das pequenas coisas*, uma escritora que, acima de tudo, é simples até mesmo nas pequenas coisas. Uma feminista que não mede esforços para lutar pelo que acredita. Uma pessoa que, de forma inteligente, usa uma obra de ficção para desmascarar verdades obscuras, ideias cristalizadas, pre-



conceitos gratuitos. Uma escritora que todos deveriam ter o privilégio de ler. Alguém que não apenas os indianos aprenderam a admirar – Arundhati Roy.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FESTINO, Cielo Griselda. A Mulher na Literatura Indiana: narrativa e resistência. In: **Scripta Uniandrade**, v. 11, n. 2, p. 113-137, 2013.
- GUIDIO, Milena Cláudia Magalhães Santos. A fronteira porosa entre literatura e autobiografia: sintoma da crise?. In: **Letras & Letras**, v. 26, n. 1, p. 51-62, jan./jun. 2010.
- GOMES, Carlos Magno. **Ensino de Literatura e Cultura**: do resgate à violência doméstica. Jundiá: Paco Editorial, 2014.
- LOPES, Eduardo Pereira. Literatura e Engajamento nas Margens: Enoch Carneiro um estudo de caso. In: III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 1, 2012, Bahia. **Anais...Cruz das Almas**: UFRB, 2012, p. 1-11.
- NUNES, Diogo César. Da literatura como (particip)ação política: modernidade, utopia e ficção distópica. In: **Revista de História Comparada**, n. 2, p. 113-137, 2012.
- NUSSBAUM, Martha C. **Women and Human Development**: the capabilities approach. Cambridge: University Press, 2001.
- OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Compreensão e Comparação em Max Weber e em Luis Dumont: o sistema de castas na Índia. **Antropológico**, v. 9, n. 1, p. 66-94, 1985.
- PARADISO, Sílvio Ruiz. A imagem da mulher indiana nas literaturas pós-coloniais. Uma análise em Mia Couto, Arundhati Roy e Rudyard Kipling. In: **Uniletras**, n. 2, p. 221-235, jul/dez.2013.
- PAULA, Ana Beatriz. A inscrita da mulher na literatura indiana de língua inglesa contemporânea. In: **Anais do XII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Mulher e Literatura Gênero, Identidade e Hibridismo Cultural**, UESC, 2007. Disponível em:



<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/index.htm>, acesso em 07 de outubro de 2017.

ROY, A. **O deus das pequenas coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ROY, A. **O ministério da felicidade suprema**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS

*Lúcia Helena Pinho da Silveira*⁴⁹

INTRODUÇÃO:

O presente artigo tem por objetivo fazer uma reflexão acerca do mundo imaginário da criança e como esse mundo imaginário é capaz de contribuir para o processo de letramento das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Este trabalho está fundamentado nas teorias de Kleiman (2007), Martins (1994), Rocha (2003), Bettelheim (2004), Kaufman & Rodriguez (2005), Machado (1994) e Coelho (2004), permitindo um estudo sobre os contos de fadas e a importância da literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. Aqui estará descrita de forma linear e de maneira que cativa o leitor, interpretando os conflitos de poder e a formação dos valores baseados nos contos de fadas.

Os contos de fadas surgiram há muito tempo e permanecem até hoje encantando as crianças. Nos tempos mais remotos, os contos tinham uma forma que aterrorizava e, posteriormente, esse formato foi suavizado por alguns escritores como os irmãos Grimm, Hans C. Andersen e outros. O mundo dos contos encanta, reencontra e remete a criança ao universo

49 Psicóloga, Licenciada em Letras e Pós-graduada em Psicopedagogia, Ciências da Religião e Neuropsicologia.

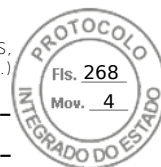


do imaginário, do faz de conta, do impossível se tornar possível. Será esse universo do imaginário infantil essencial para o desenvolvimento da capacidade de aquisição da leitura pelos pequenos? Através dos contos de fadas, conseguiremos nos transportar para o mundo do impossível? O que torna um mundo do imaginário quase um mundo real para a criança? São indagações como essas que nortearão o desenvolvimento deste trabalho, com questões que poderão auxiliar profissionais que pretendem seguir o caminho da docência com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desde tenra idade, vamos assimilando a ideia de mundo e o caminho através da palavra na literatura infanto-juvenil, o que se torna essencial na formação da criança e do jovem. Esse despertar para o gosto pela leitura está na relação entre o que o aluno estabelece com o mundo das letras, a forma como o professor lhe apresenta as histórias, a importância da leitura e como esse jovem vai trazer para sua vida a possibilidade de ser um leitor dinâmico. Muitos caminhos poderão ser percorridos e atingidos através da literatura; vamos nos limitar apenas à importância da literatura dos contos de fadas e de que forma eles poderão contribuir para a formação das crianças e jovens na aquisição do hábito da leitura e compreensão de seus sentimentos.

1- O gosto e o compromisso pela leitura através dos contos de fada

O professor deverá ser o mediador para que a leitura da criança flua com mais leveza e ela se torne leitora pela paixão pelo que se lê. Através dos contos de fadas, conseguimos mergulhar em um mundo mágico que, sem dúvida, traz um encantamento único e estimulante para as crianças, possibilitando, assim, um despertar para uma leitura que chama a atenção dos pequenos. O bom leitor precisa escutar histórias, interagir com os livros e com os contos. Para Kleiman (2007), a formação de leitores nasce da paixão pela leitura. A criança chega à escola e encontra seres incríveis que parecem invencíveis, encontra aquele que detém o bem e o mal e assim ela vai decodificando, através da linguagem dos contos, o mundo à sua volta. Através da história dos contos, a criança vai formando em seu mundo imaginário o enredo de cada história. Para Martins (1994), a leitura é a ponte para o processo educacional eficiente e integral de toda criança.



Segundo os PCN's (1997), para tornar os alunos bons leitores, é preciso desenvolver muito mais do que a capacidade de ler. O gosto e o compromisso pela leitura inicia-se pela forma como a escola incentiva o aluno a internalizar o processo, pois aprender a ler requer muitos esforços.

Os professores devem ler os contos de fada para as crianças, pois o ato de leitura é cultural, de acordo com o referencial curricular nacional infantil (1998). Vale ressaltar que esse processo ocorre bem antes do início da entrada da criança na escola. Ele acontece quando os pais leem livrinhos ou contam histórias infantis quando a criança ainda é bebê. Já os contos de fada trazem em sua essência algo mais profundo do que apenas o conto em si. Eles despertam na criança sentimentos jamais vividos, sentimentos que serão carregados até a vida adulta.

Os contos de fadas têm grande poder de mexer de com o imaginário dos adultos, remetendo-os imediatamente à infância e a tudo aquilo que lhes foi apresentado no momento de sua formação escolar. A importância de cada professor e, principalmente, o gosto pela literatura levam os contos a apresentar uma experiência única para cada leitor. Podemos dizer que o adulto, ao longo de sua vida, traz a influência dos professores que promoveram o encantamento do mundo mágico contado em histórias, cheio de heróis e bandidos, fazendo aflorar os sentimentos mais profundos de cada um de nós.

2. O surgimento dos contos de fada e sua analogia com os sentimentos humanos

Rocha (2003) afirma que a coletânea de narrativas tradicionais chamada contos para crianças surge a partir de 1812 em diversos locais e, em cada país, os contos de fadas foram organizados para a leitura das crianças. Como o próprio nome indica, os contos de fada estão atrelados a fadas, duendes e ao sobrenatural, organizando, assim, uma série de sentimentos e emoções que as crianças vão experimentando ao longo de seu amadurecimento emocional. Para Machado(1994), as fadas são seres que enfatizam, isto é, orientam ou modificam o destino das pessoa. Fada significa destino. No Brasil, os contos de fada sofreram grande influência dos folclores europeus e orientais, modificando, assim, a cultura local quando chegaram.



2.1. Os contos de fada no Brasil

Conceito que surgiu no século XIX no Brasil, sendo considerados grandes obras de arte e que vieram carregados de sentimentos simples e comuns a todos os seres humanos como a cobiça, temor, inveja, desilusão, angústia, que podem ser vivenciados pelas crianças por meio de suas emoções. Eram chamados de contos da carochinha, como as obras *A Menina dos Brincos de Ouro*, *O Menino Burro* e *o Cachorro*, *O Bicho Folharal*, *A Roupa Nova do Rei*, dentre outros.

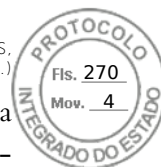
Esses contos referem-se a narrativas fictícias em que seus personagens se encontram no mundo do faz de conta. Cada história tem sua moral a ser refletida pelas atitudes de seus personagens em situações reais ou não.

2.2- Os contos de fada do ponto de vista psicológico

Os contos de fadas fazem a criança sair do mundo real e enfrentar as dificuldades que se encontram interiorizadas dentro de si. Os contos permitem despertar e trabalhar os valores, como, por exemplo, o conto de Pinóquio, um boneco de madeira que se torna humano e, à medida que conta mentiras, seu nariz vai crescendo. Temos ainda *Os Sete Anões*, que se relacionam aos sete pecados capitais (avareza, soberba, gula, ira, inveja, preguiça, e luxúria), Temos a *Cinderela* que sofre de carência afetiva, a *Chapeuzinho Vermelho* com sua teimosia e em *João e Maria* o conto nos mostra a pobreza social dos camponeses.

Nesse mundo fantasioso, a criança constrói sua personalidade, conforme nos é mostrado nos estudos de Bettelheim (2004). A inteligência vence o mal, a astúcia do fraco vence a força do forte, a alegria vence a tristeza e, assim, os valores vão sendo construídos pela analogia. É muito comum que a criança, ao ouvir um determinado conto de fada, diga algo do tipo: "...como na história que minha professora contou". Assim, ela vai internalizando os sentimentos e ações. A professora ocupa aqui o lugar do sujeito que sabe tudo, que conta e apresenta os fatos dos contos narrados e que permite às crianças mergulhar em seu imaginário.

Bettelheim (2004) ainda nos indica o ponto de vista psicológico e como os contos de fadas exercem grande influência na formação emocional, despertando, assim, a maneira de gostar de literatura, de se fazer



uma boa leitura, levando em consideração que a criança quer, de forma incansável e inesgotável, que os contos se repitam até que ela tenha aprendido quase todas as falas dos personagens envolvidos. É muito comum encontrarmos crianças que usam outro tom de voz que não o habitual para contarem os episódios que ouviram ou assistiram dos contos de fada, assim como deixam bem marcado para o adulto os valores aprendidos sobre esses personagens, permitindo, neste contexto, uma experiência real entre o que ela ouve, sente e externaliza.

Esses contos são capazes de revelar os conflitos interiores das crianças, suas angústias, as situações que ainda não sabem nomear, sentimentos que estão sendo vividos e ilusões que estão sendo criadas.

A linguagem geralmente é carregada do simbólico, misterioso, espiritual e do mítico como o “Era uma vez...”, “Num país bem distante...”, “Há muitos e muitos anos...”, etc. Numa perspectiva psicológica, os contos retratam a figura do pai, da madrasta e da mãe dentro da universo infantil. Estudos mostram cada vez mais a importância dos contos de fadas na literatura infantil e como esses contos se tornarão grandes estimuladores das crianças nos primeiros anos da escola quanto à forma de pensar e agir

No mundo dos contos de fadas, esses estímulos são altamente acionados, proporcionando uma elevada reação emocional. Em sua análise, Bettelheim (2004) nos diz que o inconsciente é fator determinante e poderoso do comportamento. Os estímulos que as crianças recebem ao lidar com os contos de fadas terão grandes benefícios para elas, tanto no emocional quanto no pedagógico.

A verdade é que todos nós somos fascinados pelo mundo das bruxas e fadas. Se ouvirmos um conto, na mesma hora paramos e ficamos, por um longo período, repetindo-o quantas vezes forem necessárias para que possamos compreender os sentimentos vividos pelas personagens. Muitas vezes, no nosso imaginário, nos colocamos no lugar da personagem e, com isso, deixamos os sentimentos fluírem como os de uma criança que ouve um belo conto pela primeira vez, com um encantamento único e uma explosão de sentimentos que vão se relevando internamente.

O despertar do gosto pela leitura está na relação que o aluno estabelece com o mundo das letras, a forma como o professor lhe apresenta as histórias, a importância da leitura e como esse jovem irá trazer tudo isso para a sua vida familiar e social.



As crianças utilizam a fantasia como se fosse algo real. Por exemplo, se dissermos a elas que o vovô chegou montado em um enorme dragão que solta fogo pelo boca, elas acreditarão e tentarão fazer o mesmo, ou fugirão com medo do avô por ele deter um certo poder sobre aquilo que lhes causou o medo. Através dessa construção, as crianças serão capazes de acreditar nessa realidade e, por não conseguirem distinguir o real do imaginário, elas mergulham nesse mundo. Esse processo é natural, saudável e muito contribuirá para que a criança possa expressar seus próprios sentimentos e, ao mesmo tempo, aprender a entendê-los. Nessa interação entre os contos de fadas e o mundo infantil, as crianças passam a interpretar o mundo real e vivenciar os conflitos de poder, ter e ser.

3-A importância dos contos de fada na leitura para as crianças

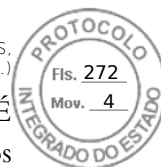
A escola tem como função essencial ensinar a criança a ler, exercendo também a função social de estabelecer a relação entre a leitura e o indivíduo. O professor será o responsável pela escolha do material que promoverá o surgimento do ato de ler nas crianças menores. Além de ser intermediário, o professor deverá ser capaz de despertar na percepção da criança o interesse pelo ato da leitura e ativar os sentimentos mais profundos, aguçando a sua imaginação.

Atitudes como encenação, recontos, danças e etc., poderão auxiliar na prática da aquisição da leitura nas crianças, cabendo aos docentes exercer o papel de intermediadores nesta caminhada. Assim, os contos de fadas permitirão o exercício dessas atitudes mais complexas para as crianças.

Martins (1994) nos mostra que a leitura é a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo e a oportunidade de descobrir o sentir e o interpretar de cada um.

3.1- O ambiente da sala de aula e o papel do professor na aquisição da leitura das crianças através dos contos

Buscando fundamentação nas teorias de Martins e Kaufman & Rodriguez (2005), temos o que é de suma importância que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental organizem um ambiente favorável e



tenham à disposição um bom material que os alunos possam manusear. É interessante que os recursos didáticos sejam diversificados e muitos livros de histórias estejam disponíveis para as crianças, principalmente os contos de fadas. Entendemos o ato de leitura como sendo um ato cultural, como já abordamos neste artigo. Portanto, quando o professor faz a seleção do material que irá contar para as crianças, ele precisará selecionar os textos, que devem ser ricos e com uma certa beleza em sua imagem, despertando na criança um sentimento de curiosidade pelo livro e pelo que está escrito.

Segundo Kaufman & Rodriguez (2005), o conto é um relato em prosa de fatos fictícios. Esses relatos podem ser lidos ou ouvidos em momentos diferenciados, sendo o primeiro momento um instante de equilíbrio, o segundo, o momento em que se converte esse equilíbrio em conflitos e, finalmente, o momento em que os conflitos são resolvidos.

Esses momentos despertam na criança uma série de sentimentos diversos e uma experiência única. Entre o ambiente adequado e a experiência vivida pela criança com o despertar dos sentimentos, ela é inserida na cultura e, com isso, o imaginário se expande, ampliando sua forma de perceber o mundo.

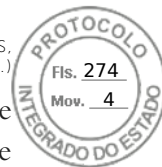
Esses fatos criados, lidos e interpretados pelo professor para a criança em um ambiente favorável irão possibilitar o desenvolvimento de um potencial leitor para toda a vida. Esses relatos, do mundo do faz de conta, são de suma importância na vida dos futuros leitores e os contos de fadas exercerão um papel importante no ambiente previamente criado pelo professor.

4- Resumo de alguns contos de fadas e a moral de cada conto Cinderela:

Cinderela era filha de um comerciante rico. Depois que seu pai morreu, sua madrasta tomou conta da casa. Cinderela então, passou a viver com sua madrasta malvada, junto de suas duas filhas que tinham inveja da beleza de Cinderela e transformaram-na em uma serviçal. Ela tinha de fazer todos os serviços domésticos e ainda era alvo de deboches e malvadezas. Seu refúgio era o quarto no sótão da sua própria casa e seus únicos amigos: os animais da floresta. Um belo dia, é anunciado que o Rei realizará um baile para que o príncipe escolha sua esposa dentre todas as moças do reino. No convite, distribuído a todos os cidadãos, havia o aviso de que todas



as moças deveriam comparecer ao Baile promovido pelo Rei. A madrasta de Cinderela sabia que ela era a mais bonita da região, então disse que ela não poderia ir porque não tinha um vestido apropriado para a ocasião. Cinderela, então, costurou um vestido com a ajuda de seus amigos da floresta. Porém, a madrasta não queria que Cinderela comparecesse ao baile de forma alguma, pois sua beleza impediria que o príncipe se interessasse por suas duas filhas. Sendo assim, ela e as filhas rasgaram o vestido, dizendo que não tinham autorizado Cinderela a usar os retalhos que estavam no lixo. Muito triste, Cinderela foi para seu quarto no sótão e ficou à janela, olhando para o Castelo na colina. Ela chorou muito e de suas lágrimas, surgiu sua Fada-madrinha que confortou a moça e usou de sua mágica para criar um lindo vestido para Cinderela. Também surgiu uma linda carruagem e os amiguinhos da floresta foram transformados em humanos, cocheiro e ajudantes de Cinderela. Antes de sua afilhada sair, a Fada-madrinha lhe deu um aviso: a moça deveria chegar antes da meia-noite, ou toda a mágica iria se desfazer aos olhos de todos. Cinderela chegou à festa como uma princesa. Estava tão bonita, que não foi reconhecida a não ser pela madrasta, que passou a noite inteira dizendo para as filhas que achava conhecer a moça de algum lugar, mas não conseguia dizer de onde. O príncipe, tão logo a viu, a convidou para dançar. Cinderela e o príncipe dançaram e dançaram a noite inteira. Conversaram e riram como duas almas gêmeas e logo se perceberam feitos um para o outro. Acontece que a fada-madrinha tinha avisado que toda a magia só duraria até à meia-noite e um minuto. Quando o relógio badalou as doze batidas e um minuto, Cinderela teve de sair correndo. Foi quando deixou um dos seus sapatinhos de cristal na escadaria. O príncipe, muito preocupado por não saber o nome da moça ou como reencontrá-la, pegou o pequeno sapatinho e saiu em sua busca no reino e em outras cidades. Muitas moças disseram ser a dona do sapatinho, mas o pé de nenhuma delas se encaixava no objeto. Quando o príncipe bateu à porta da casa de Cinderela, a madrasta trancou a moça no sótão e deixou apenas que suas duas filhas experimentassem o sapatinho. Apesar das feiosas se esforçarem, nada do sapatinho de cristal servir. Foi quando um ajudante do príncipe viu que havia uma moça na janela do sótão da casa. Sob as ordens do príncipe, a madrasta teve de deixar Cinderela descer. A moça então experimentou o sapatinho, mas antes mesmo que ele servisse em seus pés, o príncipe já tinha dentro do seu coração a certeza de que havia reencontrado o amor de sua vida.



Cinderela e o príncipe se casaram em uma linda cerimônia, e anos depois se tornariam Rei e Rainha, famosos pelo bom coração e pelo enorme senso de justiça. Cinderela e o príncipe foram felizes para todo o sempre.

Mora da história: Com a humildade e a fé nos sonhos pode-se chegar a qualquer lugar. Independente dos desafios da rotina e da condição social.

A Bela e a Fera

O conto “A Bela e a Fera” relata a história da filha mais nova de um rico mercador, que tinha três filhas, porém, enquanto as filhas mais velhas gostavam de ostentar luxo, de festas e lindos vestidos, a mais nova, que todos chamavam de Bela, era humilde, gentil, e generosa, gostava de leitura e tratava bem as pessoas. Um dia, o mercador perdeu toda a sua fortuna, com exceção de uma pequena casa distante da cidade. Bela aceitou a situação com dignidade, mas as duas filhas mais velhas não se conformavam em perder a fortuna e os admiradores, e descontavam suas frustrações sobre Bela, que humildemente não reclamava e ajudava seu pai como podia. Um outro dia, o mercador recebeu notícias de bons negócios na cidade, e resolveu partir. As duas filhas mais velhas, esperançosas em enriquecer novamente, encomendaram-lhe vestidos e futilidades, mas Bela, preocupada com o pai, pediu apenas que ele lhe trouxesse uma rosa. Quando o mercador voltava para casa, foi surpreendido por uma tempestade, e se abrigou em um castelo que avistou no caminho. O castelo era mágico, e o mercador pôde se alimentar e dormir confortavelmente, pois tudo o que precisava lhe era servido como por encanto. Ao partir, pela manhã, avistou um jardim de rosas e, lembrando do pedido de Bela, colheu uma delas para levar consigo. Foi surpreendido, porém, pelo dono, uma Fera pavorosa, que lhe impôs uma condição para viver: deveria trazer uma de suas filhas para se oferecer em seu lugar. Ao chegar em casa, Bela, mediante a situação resolveu se oferecer para a Fera, imaginando que ela a devoraria. Ao invés de a devorar, a Fera foi se mostrando aos poucos como um ser sensível e amável, fazendo todas as suas vontades e tratando-a como uma princesa. Apesar de achá-lo feio e pouco inteligente, Bela se apegou ao monstro que, sensibilizado a pedia constantemente em casamento, pedido que Bela gentilmente recusava. Um dia, Bela pediu que Fera a deixasse visitar sua família, pedido que a Fera, muito a contragosto, concedeu,

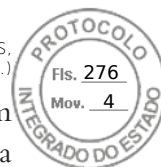


com a promessa de Bela retornar em uma semana. O monstro combinou com Bela que, para voltar, bastaria colocar seu anel sobre a mesa, e magicamente retornaria. Bela visitou alegremente sua família, mas as irmãs, ao vê-la feliz, rica e bem vestida, sentiram inveja, e a envolveram para que sua visita fosse se prolongando, na intenção de Fera ficar aborrecida com sua irmã e devorá-la. Bela foi prorrogando sua volta até ter um sonho em que via Fera morrendo. Arrependida, colocou o anel sobre a mesa e voltou imediatamente, mas encontrou Fera morrendo no jardim, pois ela não se alimentara mais, temendo que Bela não retornasse. Bela compreendeu que amava a Fera, que não podia mais viver sem ela, e confessou ao monstro sua resolução de aceitar o pedido de casamento. Mal pronunciou essas palavras, a Fera se transformou num lindo príncipe, pois seu amor colocara fim ao encanto que o condenara a viver sob a forma de uma fera até que uma donzela aceitasse se casar com ele. O príncipe casou com Bela e foram felizes para sempre.

Moral da história: Não devemos julgar os outros pelas aparências, o importante é a beleza interior que está no coração de cada pessoa.

A Bela Adormecida

Na festa do primeiro aniversário da tão desejada filha dos soberanos de um reino encantado, foram convidadas sete fadas madrinhas, apresentando a criança com dádivas como a beleza, a inteligência, a riqueza, a bondade, etc. No entanto, uma bruxa malvada ou fada malvada que fora negligenciada porque o rei tinha apenas sete pratos de ouro, interrompeu o evento e lançou-lhe como vingança uma maldição, cujo resultado seria a morte pelo picar do dedo num fuso quando a princesa atingisse a idade adulta. Porém, ainda restava o presente da sétima fada, que havia chegado atrasada. Assim sendo, esta suavizou o feitiço, transformando a maldição mortal da fada má num sono profundo, até o dia em que seria despertada pelo primeiro beijo de amor. O rei proibiu imediatamente qualquer tipo de fiacção em todo o reino, mas tudo foi em vão. Quando a princesa completou 16 anos, descobriu uma sala escondida numa torre do castelo onde encontrou uma velha a fiar. Curiosa com o fuso pediu-lhe para ensiná-la a usar a roca de fiar, picando-se nesse mesmo instante com o fuso. Sentiu então o grande sono que lhe foi destinado e, ao adormecer,



todas as criaturas presentes no castelo adormeceram juntamente, sob um novo feitiço da 7ª fada piedosa. Com o passar do tempo, cresceu uma floresta de urzes em torno do castelo, isolando-o do mundo exterior e causando dor e morte a quem tentasse entrar, devido aos seus inúmeros espinhos. Assim, muitos príncipes morreram ou desistiram ao tentar encontrar a princesa, chamada de Bela Adormecida, cuja beleza era tão falada nas redondezas. Após cem anos decorridos, um destemido príncipe enfrentou a floresta de espinhos, mesmo sabendo do perigo mortal, e finalmente conseguiu entrar no castelo. Quando encontrou a torre onde a princesa dormia, viu que era tão grande a sua beleza que se apaixonou e, não resistindo à tentação, deu-lhe um beijo que a despertou para a vida e, seguindo-se ao dela, o despertar de todos os habitantes do reino que continuaram suas vidas e afazeres de onde haviam parado há cem anos. Na versão de Grimm a história termina aqui, enquanto que na de Perrault segue com a continuação: O príncipe e a bela princesa casaram-se secretamente e tiveram dois filhos: Aurora e Dia. Quando a mãe do príncipe (de descendência de ogros) soube disso teve vontade de comê-los, e ordenou a um caçador que os matasse e os trouxesse; porém o caçador colocou animais no lugar onde deveria ter as crianças. A rainha, quando se apercebeu disso, enraivecida, mandou atirar os netos num poço cheio de serpentes, cobras e víboras durante a ausência do príncipe, seu filho, que tinha ido caçar codornizes. Mas o príncipe chegou antes do tempo previsto, e a rainha, que já não podia fazer o planejado, cheia de ódio e medo do filho, desequilibrou-se caindo dentro do poço, onde morreu. A partir daí, a princesa e o príncipe “viveram felizes para sempre”!

Moral da história: Tudo tem o seu tempo e não devemos apressar os acontecimentos da vida. É preciso superar os obstáculos.

4.1- Entendendo os contos de fadas e sua importância na literatura infantil

Através desses breves resumos, podemos compreender melhor como as narrativas desenvolvem um drama e como a estruturação de tais narrativas depende de um ritmo de ação, sendo possível perceber que, nos contos de fadas, as provas que precisam ser vencidas demandam um ritual para que o herói alcance sua autorrealização.



Tratando-se de literatura infantil, a estrutura dos contos de fada apresenta-se uma sequência normal dos fatos narrados com princípio, meio e fim que chamamos de estrutura linear. Para Coelho (2004), a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Na verdade, ela funde os sonhos com a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível realização.

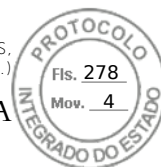
4.2- A contos de fadas como contribuição para a aquisição da leitura

Neste trabalho, já traçamos os mais diversos pontos da importância dos contos de fada na literatura infantil. Vale destacar o caráter pedagógico quanto à prática da leitura e escrita, além da compreensão de textos escritos e orais, que possibilitam às crianças mais novas uma melhor interação com sua cultura e a sua possibilidade participativa. Bettelheim (2004) nos leva a refletir que o ato de contar histórias sobre castelos, princesas e príncipes pelo professor leva para os alunos um momento mágico em que medos se transformam em coragem, o bem está acima do mal, a maldade nunca terá um bom resultado e, assim, a contribuição dos contos de fadas na aprendizagem dentro de um processo formativo se faz presente.

A leitura torna-se uma habilidade que a criança desenvolverá desde tenra idade e através da literatura infantil, ela vai construindo diversos pontos como a idealização do ser perfeito, da mulher linda e poderosa, dos homens que mostram o seu poder para a construção do sociedade paternalista, dentre outros fatos que trazemos arraigados em nossa formação. Esses resultados envolvem a construção do emocional e da imaginação, contribuindo, dessa forma, para a formação emocional e social de cada ser.

Os contos de fadas são livros eternizados na cultura mundial que as décadas não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e promovem sempre uma volta que encanta os leitores ou ouvintes de todas as idades, conforme nos mostra Coelho (2004) em sua obra.

Charles Perrault, escritor francês que recebeu o título de “pai da literatura infantil” na França do século XVII, quando o país passava por momentos de crescimento e transformações políticas e sociais, tornando-se o ideal cenário para que seus contos revolucionassem a literatura mundial.



Ele reescreveu contos em versos, como *A Bela Adormecida no Bosque*, *A Gata Borralheira*, *O Barba azul* e outros.

Na Alemanha do século XVIII, os irmãos Grimm realizaram uma série de estudos linguísticos em histórias originárias das narrativas orais que disseminaram de geração para geração, difundindo amplamente a literatura infantil.

Assim, compreendemos que os contos de fadas são histórias bem atuais, porque todas elas são carregadas de sabedoria cultural daquilo que transcende o tempo e o espaço, com forte essência da existência humana, independente do século.

A literatura é, sem dúvida, uma manifestação dos anseios, sentimentos e expressões mais significativas do desejo do homem por um saber e um domínio sobre a condição humana, que desenha o sujeito de cada época, transpondo, assim, os séculos. De acordo com nosso estudo, podemos perceber que o diálogo com os autores propostos neste estudo nos apontam para a grande importância dos contos de fadas na literatura infantil. Portanto, desde a antiguidade até a atualidade, o desenvolvimento da leitura social, daquilo que o leitor adquiriu ao longo de sua vida como bagagem pedagógica, que veio carregada de significados e de uma experiência singular, é o que ele consegue estabelecer de vínculo da linguagem com a realidade, ordenando o mundo das letras e sons.

CONCLUSÃO:

A iniciação pela leitura das crianças é de grande importância, cabendo ao docente aproximar o aluno da leitura de forma harmônica e leve, não apenas cumprindo o papel de seu trabalho na escola. O docente deve ser o intermediário entre o que se lê, ouve e o que o aluno capta. Assim, será possível formar leitores para a vida toda. O encantamento dos contos de fadas faz o imaginário das crianças ir além do fantástico, do extraordinário, transformando o cotidiano num possível ato de ler. Vale ressaltar ainda que os pais também exercem grande influência na formação das crianças ao apresentar os contos de fadas para os pequenos que ainda nem entraram para a escola regular. Esse mundo mágico que mexe com o imaginário é uma verdadeira ponte entre o mundo das letras e a formação dos valores. O mundo sofreu grandes transformações e, com ele, os costumes,



os hábitos e, conseqüentemente, a forma como o professor ensina também as sofreram. Os contos sempre serão um grande recurso literário no processo de crescimento emocional e educacional das crianças e dos jovens. O docente terá muito a ganhar com a utilização dos contos de fadas na literatura infantil em sala de aula. Dessa forma, este artigo buscou explicitar que os contos de fadas possuem um fator singular de contribuição para o desenvolvimento do leitor social.

A linguagem escrita é o resultado de todo o processo que a criança vivencia e pelo qual decodifica os símbolos, formula hipóteses, busca os resultados mais prováveis e conclui com o seu emocional. Assim, a criança vai vivenciando o processo da construção na aquisição da escrita.

Enfim, a prática da leitura e da escrita terá como resultado o processo mágico da materialização do pensamento lógico. O importante, salienta Kleiman (2007), é que o conteúdo dos diálogos estenda-se a outros contextos, aproximando a história das experiências e expectativas que a criança traz.

A presença do livro de contos de fadas nas aulas de Português/Literatura vai desvendar um mundo mágico para que todas as crianças na fase de escolarização acessem sua capacidade criativa, atingindo etapas às quais jamais teriam chegado sozinhas, incorporando de forma funcional a capacidade que conduz o aprender a ler e escrever.

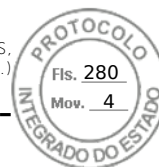
Nesse contexto, vamos construindo cidadãos mais encantados pela leitura e literatura, jovens mais críticos e mais equilibrados afetivamente, nos quais o imaginário deixa de ser simplesmente a fantasia para efetivamente se tornar parte do cotidiano de cada um.

Bibliografia

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC, 1997.



COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2004.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994
ROCHA, Ruth. **Contos para rir e sonhar**. São Paulo: Salamandra, 2003.

WIKIPÉDIA. **Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinderela>, em 23 de out de 2020.

_____: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Abelaadormecida>, em 23 de out de 2020.

_____: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Bela_e_a_Fera, em 23 de out de 2020.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



ARTIGOS – MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

GESTÃO DO DESCARTE DOS RESÍDUOS ELETROELETRÔNICOS PELO USO DE INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

*Maria do Socorro Santos de Assis Castro*⁵⁰

*Karla Rosane do Amaral Demoly*⁵¹

INTRODUÇÃO

Podemos observar no decorrer da história, um desmedido deslumbre da humanidade pela aquisição de novas tecnologias que embora apresentem relevantes vantagens e proporcionem rápidas e decisivas soluções para muitos problemas, acabam por desencadear contratempos muitas vezes maiores. (Bugliarello & Doner, 1979). E essa circunstância nos leva a dúvidas como: o que é mais importante para a nossa sobrevivência, as inovações tecnológicas que nos conduzem ao progresso ou os recursos naturais que vitalizam o planeta? Essas tecnologias realmente contribuem para o aumento do bem-estar dos indivíduos e o aprimoramento dos sistemas sociais? Todos têm acesso? A quem beneficiam?

As tecnologias com as quais nos preocupamos nesse texto são as configuradas como objetos técnicos eletrônicos, que com a mesma rapidez de suas frequentes inovações é o declínio da sua vida útil e se transformaram

50 Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade. UFERSA (Universidade Federal Rural do Semiárido).

51 Professora Dr^a. UFERSA (Universidade Federal Rural do Semiárido).



em lixo eletrônico, nem sempre por falta de funcionamento, mas por sua obsolescência. E como tudo que é consumido gera resíduos, com a tecnologia não é diferente, tendo em vista que a maioria das inovações tecnológicas surgidas no decorrer dos anos exprime impactos bastante lesivos ao meio ambiente e a vida humana, o que se contrapõe a um dos maiores desafios da sociedade atual que é a busca pelo desenvolvimento sem prejudicar o meio ambiente.

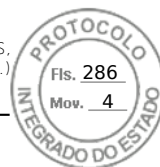
O certo é que a cada vez mais estamos produzindo lixo, tóxico, que polui a natureza e agride a saúde humana. A destinação inadequada desses resíduos tóxicos tem impulsionado discussões de questões ambientais o que justifica a preocupação dessa pesquisa que é de interagir com estes temas contemporâneos com o desenvolvimento econômico, social e ambiental e fomentar um futuro menos agressivo em relação à sociedade.

Esta pesquisa objetiva verificar a intensidade dos problemas que se manifestam com o uso intensivo das inovações tecnológicas, os procedimentos relativos ao recolhimento e descarte dos resíduos eletroeletrônicos no meio natural.

Para o seu desenvolvimento o estudo iniciou-se com a seleção da temática e a busca da literatura, utilizando a pesquisa bibliográfica integrativa que sintetiza estudos com temas afins, e a análise de dados já publicados de livros, artigos de periódicos, disponíveis atualmente na internet, nos portais de buscas, consultas Online de Artigos de Periódicos, E-books e Bases e Portal. Periódicos. CAPES. A busca deste material e revisão integrada de artigos selecionados utilizou como critério de inclusão aqueles que continham as palavras - Tecnologia – Sustentabilidade e Desenvolvimento Econômico. Foram selecionados 50 artigos nacionais de 1990 a 2010. A análise usada foi à descrição dos conteúdos considerando informações específicas de cada artigo sobre o tema.

QUADRO TEÓRICO

O meio ambiente é também reconhecido como um direito de todos e a ele corresponde a Política Nacional do Meio Ambiente, instituída pela Lei Federal n.º 6.938, onde se explicita que adotar perspectivas ambientais corrobora que todos os processos de ajuste setorial e de crescimento são influenciados pelo entorno biofísico local, nacional e global, porém tem



que ser autônomos e respeitar a identidade cultural dos povos que se referem o dispositivo legal.

A política nacional do meio ambiente tem por objetivo a harmonização do meio ambiente com o desenvolvimento socioeconômico (desenvolvimento sustentável). Essa harmonização consiste na conciliação da proteção ao meio ambiente, de um lado, e a garantia de desenvolvimento socioeconômico, de outro, visando assegurar condições necessárias ao progresso industrial, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (Art. 2º da Lei n. 6.938/81). (SIRVINSKAS, 2008, p. 130)

A desarmonia na relação com o meio ambiente desencadeou-se a partir do apogeu do capitalismo na revolução industrial. Sobre este período, vale corroborar com os conhecimentos de Tigre (2006, p. 3):

“A revolução industrial constitui um divisor de águas na história econômica do Ocidente, dados seus impactos sobre o crescimento da produtividade. Desde meados do século XVIII observam-se sucessivas ondas de inovações obtidas por meio da introdução de máquinas e equipamentos, de novas formas de organização da produção e do desenvolvimento de novas fontes de materiais e energia”

Pensando em prevenir ou até mesmo evitar o acúmulo de lixo tóxico na natureza, o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) elaborou uma resolução (nº 257/99), que disciplina o descarte e o gerenciamento desses materiais, indicando que materiais eletroeletrônicos devem ser descartados com todo um cuidado por parte de usuários, fabricantes, instituições.

Após seu esgotamento energético, deverão ser entregues pelos usuários aos estabelecimentos comerciais ou à assistência técnica autorizada, a fim do repasse aos fabricantes ou importadores, para que adotem os procedimentos de reciclagem, ou tratamento final ambientalmente adequado (RESOLUÇÃO CONAMA Nº. 257, de 30 de junho de 1999).

De acordo com VIERA; BREDARIOL (1988, p.84), a política ambiental Brasileira iniciou há quarenta anos como resultado de movimentos populares. E teve por base a política das águas, florestal e de caça e pesca, só tinha ainda era uma gestora da questão ambiental. A Constituição Fe-



deral de 1988 já apresentava normas direcionais da problemática ambiental, onde fixava diretrizes de preservação ao meio ambiente e caracterizava-o como um bem de uso comum da sociedade humana.

A Política Nacional de Resíduos estabelece que os municípios que dispuserem lixo a céu aberto após agosto de 2014 passarão a responder por crime ambiental. E o cidadão igualmente passa a ter o dever de colocar o lixo no recipiente adequado, sujeito também a penalidade por infração ambiental caso deixe de fazer a coleta seletiva quando o município já tiver implantado a lei.

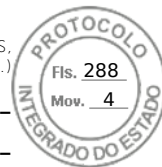
1. AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O CAPITALISMO

Desde os primórdios da humanidade que o ser humano o (homo habili) – 1º (primeiro) ser do gênero homo apresentou capacidade de construir objetos, como ferramentas de pedra lascada, busca modificar o meio, comprovando a ideia de que é o único ser racional, e que possui capacidade intelectual superior aos demais animais por isso diante das precariedades que a vida lhe impõe, reage desenvolvendo métodos a que chamou de técnicas, que lhes permitem vencer essas adversidades ou que facilitar-lhe à vida. Necessidade + Capacidade = Avanços Tecnológicos. Essas técnicas servem de base até hoje a outras, que permite avançar, sempre e com muito mais velocidade.

A principio, o homem produzia para se manter, depois se organizou em grupo e ocorreu à mente uma idéia nova de massificar, e para fabricar em massa o homem inventou a máquina e teve que operá-la, junto com essa a técnica, surgiu a indústria, o lucro, por conseguinte a revolução industrial e o capitalismo.

Não se pode separar o homem da técnica, já que a técnica é o pensamento do homem transformado em ação que ganha concretude nas invenções tecnológicas. Entendemos que as tecnologias podem permitir aos seres humanos trabalharem menos, se ocuparem da cultura, do conhecimento e do lazer, porém o capitalismo, que ora vivenciamos, na contramão, nega a possibilidade do tempo sem fazer nada, ou do tempo a fazer outra coisa, pois a ênfase está na produção que pode chegar ao limite da exaustão para maximizar lucros.

Isso se vê legitimado na atual sociedade pelas profundas transformações econômicas, políticas e sociais intensificadas a cada dia em todos os



países, que afetam o conjunto formado pelos seres humanos, o meio ambiente, as tecnologias. Intensificamos o trabalho de produção das tecnologias, provocando a reestruturação das estratégias de produção. Todas essas mudanças revolucionárias modificam assombrosamente o horizonte econômico e social e principalmente ambiental. Constantemente, a ciência e a tecnologia são apontadas como grandes cúmplices, se não como as maiores vilãs, nessa cruzada contra ou a favor, as ameaças ecológicas.

Será que temos mesmo necessidade de tudo que tomamos para consumo? O uso exacerbado de tanta tecnologia descartável e não degradável, não implicará na morte gradativa das gerações futuras do planeta? Por que adquirirmos tanta tecnologia, se não sabemos que fim daremos aos seus resíduos tóxicos? Essas reflexões deveriam nortear os nossos empreendimentos capitalistas futuros, em busca de melhores e mais amplas condições de vida.

É o capitalismo que impulsiona o avanço desenfreado da tecnologia, através do consumismo. Os consumidores compulsivos tornam-se cada vez mais ávidos por inovações tecnológicas, e para não perder dinheiro os capitalistas criam novas tecnologias todo dia, haja vista ter como principal objetivo o lucro, que é cada vez mais expandido pelo consumismo. E essa necessidade de consumir desenfreadamente, leva a exaustão dos recursos naturais, desestabilizando todo o planeta e comprometendo às gerações futuras.

A atual sociedade define e qualifica-se pela globalização econômica. As informações e a aceleração com a qual elas englobam toda a sociedade surpreendem qualquer um que tenha vivenciado as décadas anteriores a atual. Em consequência da tecnologia e das facilidades por ela propostas, os receptores dessas informações tornam-se cada vez mais ávidos, em todos os sentidos, exigentes, consigo, com os outros, com as coisas, com tudo, tornando o mundo tão tenso, ao ponto de os serviços e informações ficarem insuficientes, inábeis, escassas e deficientes a cada novo dia.

Os resultados econômico-financeiros, integrada ao meio ambiente beneficiem a própria gestão da tecnologia. Esta realidade é, com certeza, muito inquietante, considerando que se as oportunidades não são desfragmentadas, e o crescimento tende à decadência, não sendo, portanto, sustentável.

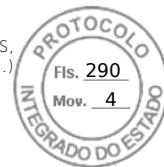


1.1. Homem, tecnologia e meio ambiente

A revolução técnico-científica e posteriormente o advento da globalização encurtou as distancias entre as nações, convertendo o mundo numa aldeia global, de fácil acesso. Conseqüências do capitalismo que para atingir seu principal objetivo, suscita uma dicotomia entre os interesses da economia e os do meio ambiente.

O crescimento acelerado, sinônimo de desenvolvimento, desencadeia a rápida destruição dos recursos naturais desarmonizando a relação entre homem, natureza e economia.

Instigados pelo marketing, os constantes lançamentos de alguma inovação tecnológica tornam um equipamento anterior inoportunamente obsoleto, acelerando o seu descarte. Em decorrência disso, ocorre exponencialmente uma eclosão de resíduo eletrônico que são enviados para os aterros industriais, abarrotando ainda mais estes locais e oferecendo riscos ao meio ambiente. Na busca do equilíbrio entre a constante evolução de processos industriais e a sustentabilidade, ressalta-se que a sustentabilidade implica em um modelo ambientalmente correto, socialmente justo e economicamente viável. Entendemos por ambientalmente correto o desenvolvimento de atividades sociais, econômicas com mínimas interferências agressivas ao ambiente, e perfis humanos que adotem esse conceito no seu dia-a-dia, com atitudes simples, ou seja, é ter a consciência de praticar ações que não prejudique o meio ambiente. Consideramos socialmente justo, um sistema em que o conceito de sustentabilidade no lado social fundamenta-se na concepção de que todos os seres humanos devem ter às mesmas chances, os mesmos direitos e não sendo possível, que possam dispor pelo menos do mínimo necessário para uma vida digna. Já sobre um processo economicamente viável é a aplicação do conceito de sustentabilidade e a exequibilidade de projetos das organizações materiais, como por exemplo, tornar obrigatória a coleta seletiva, pois estando o lixo organizado facilita a atividade dos catadores, reduzindo o tempo e propiciando mais agilidade e, por conseguinte aumenta a renda das famílias que sobrevivem da comercialização do lixo. Outra ação importante seria a reciclagem para redução de custos dos materiais usados como matéria prima e o reaproveitamento dos materiais descartados



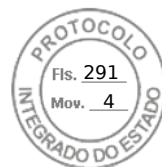
1.2 O descarte de materiais eletroeletrônicos.

Evidenciamos que o direcionamento correto ao descarte de materiais eletrônicos em desuso ou o acolhimento obrigatório pelos fabricantes após seu esgotamento energético, reciclagem, tratamento ou disposição final com ambientação adequada, como também, uma ampla conscientização e um maior controle nas trocas constantes dos equipamentos eletrônicos, além de diminuir o desperdício, pode reduzir o uso intensivo de material químico (radiativo), utilizados na produção dos mesmos.

Porém, identifica-se uma carência de leis mais rigorosas no tratamento destes resíduos, contudo a compreensão de que é necessário criar sistemas de produção e consumo que operem de modo a não agredir o meio ambiente têm ganhado espaço e tem estado cada vez mais presente no pensamento das pessoas, tanto que se consolidou um novo tipo de consumidor que exige um produto com melhor qualidade, porém, ecologicamente correto, preocupados em usar produtos com selos e certificações, assegurando assim, responsabilidade socioambiental.

Statt (1997, p.6) esclarece que, para que se compreenda esse novo comportamento do consumidor pressupõe que se investigue não só os processos que envolvem os fenômenos pré-compra e a compra, mas também os que envolvem a forma com que os consumidores descartam os produtos. Contudo sabemos que a busca por minimizar esses problemas não depende apenas das pessoas; as instituições, empresas, escolas, governos tem suas responsabilidades diante deste problema, cada um com seu papel específico. Se queremos deixar um mundo melhor de herança para as futuras gerações, precisamos efetuar corretamente nossas atribuições.

Ao buscarmos elementos teóricos e experiências que discutem a questão da produção do lixo eletrônico nos deparamos com a precariedade de estudos em torno do tema. O Brasil é um dos poucos países que não possui dados concretos da quantidade de lixo eletrônico que produz não se dispõe de dados precisos sobre a produção e qualidade da maior parte dos resíduos sólidos. O que se sabe, pela constatação da presença de resíduos de forma indiscriminada no ambiente, além daqueles dispostos em sistemas sob controle, é que as quantidades são elevadas e os problemas decorrentes, bastante graves (FERREIRA, 1995).



2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE RESÍDUOS SÓLIDOS

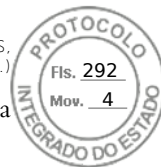
As políticas públicas são união de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. Correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que reconhecidos por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos no que se referem os direitos das pessoas, comunidades, coisas ou bens materiais ou imateriais. É direito universal de todo cidadão brasileiro, promovida e assegurada pela constituição federal.

A partir da década de 1980, é possível perceber uma ampliação do conceito de “políticas”, enquadrando então o sentido das normas técnicas e sociais estabelecidas por uma coletividade pública com a finalidade da administração do domínio público. De acordo com Sousa (2005, p.7), no ano de 1989, verificou-se a reestruturação dos órgãos públicos encarregados da questão ambiental, através da unificação em torno de um único órgão federal: o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais – IBAMA (Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989), concomitante à extinção do SEMA.

Ainda na década de 1980, principalmente a partir de 1985, é notável um gradativo fortalecimento dos órgãos estaduais de meio ambiente, resultado da definição da temática ambiental na Constituição de 1988, como competência comum entre Estados e União.

Não obstante, percebe-se também que as políticas públicas dessa década refletiam fortemente o caráter autoritário do momento governamental, no qual o governo não carecia se legitimar perante a sociedade como explicita Bacelar (2009, p.2):

Assim, a tradição, o ranço da vertente autoritária, tornou-se um traço muito forte nas políticas públicas do país, e as políticas públicas eram muito mais políticas econômicas. Se olharmos a história recente, as políticas sociais e as políticas regionais são meros apêndices, não são o centro das preocupações das políticas públicas. Nelas, o corte era predominantemente compensatório, porque o central era a política econômica, já que a



política industrial era hegemônica, porque o projeto central era a industrialização.

Sugere-se, então, que novos estudos sobre a relação entre políticas públicas e a temática ambiental considere a “construção de uma história que continua aberta e sujeita a indeterminações” (SILVA-SÁNCHEZ, op. cit., p. 183).

As políticas públicas estão hoje a meio caminho entre um discurso atualizado e um comportamento social bastante predatório: por um lado, as políticas públicas têm contribuído para o estabelecimento de um sistema de 20 proteções ambientais no país; mas, por outro, o poder público é incapaz de fazer cumprir aos indivíduos e às empresas uma proporção importante da legislação ambiental (FERREIRA, 1998, p. 107). Faz-se necessário então um entendimento entre leis, cumprimentos e sanções. Pois, ter a lei e não a cumprir, adianta tanto quanto, não a cumprir e ficar por isso, mesmo sem punições.

3. A RECICLAGEM

É inegável o fato que a produção e o acúmulo de lixo são fenômenos exclusivos das sociedades humanas, que avança a cada dia mais no consumismo exagerado e no extermínio dos recursos naturais. Com base nesse contexto, o mesmo ser que gera o lixo deveria ser também responsável por dar a ele uma destinação adequada. Porém o que se tem visto é justamente o contrário, quase sempre quem mais produz lixo, é quem menos se responsabiliza por ele. A explicação para esse fato é que, quem mais produz lixo, é quem mais consome, e quem mais consome é quem tem posses, e ter posses está associado a Poder, ou seja, geralmente os maiores produtores de lixo tomam decisões, criam leis e faz executá-las.

A solução ideal mais proeminente no momento é a reciclagem e, o ponto de partida da reciclagem é a coleta seletiva dos resíduos, que por lei já deveria ser obrigatória em todo lugar. “Reciclar significa transformar os restos descartados por residências, fábricas, lojas e escritórios em matéria-prima para a fabricação de outros produtos.” (RODRIGUES et al., 2003, pág.65 - 66). A reciclagem é um componente essencial da gestão de resíduos moderna e é o terceiro componente da hierarquia dos resíduos “reduzir, reutilizar e reciclar” (LOPES, 2015).



A reciclagem de resíduos é uma alternativa inigualável, haja vista que a partir dela podem-se gerar novos produtos ambientalmente eficientes e seguros, com desempenho técnico adequado e que sejam economicamente competitivas nos diferentes mercados. Ademais pode contribuir socialmente, pois a venda de recicláveis é fonte de renda de muitas famílias.

Reconhecemos que demanda tempo pra se efetivar programas amplos como a reciclagem, porém a mudança de perspectiva no que se refere ao gerenciamento dos resíduos tem se evidenciado uma essencialidade, em busca da sustentabilidade e se convertido em metas principais de governos democráticos. Contudo é preciso que haja comprometimento político para se estabelecer a coleta seletiva e consequentemente a reciclagem.

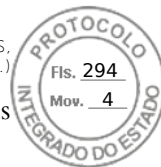
Ainda nos é utópico, o processo de reciclagem de todos os produtos consumidos e que agridem o meio ambiente, contudo, o mais cobiçado sucesso é a reciclagem dos resíduos eletrônicos, que contem materiais altamente tóxicos, poluem o meio ambiente, contamina o solo, os cursos d'água e o lençol freático, atingindo a flora e a fauna das regiões circunvizinhas, atingindo aos seres humanos. No entanto a reciclagem desses resíduos tecnológicos é de teor específico, tecnologia padrão categoria 3 (três). Trata-se do tratamento mecânico, desmontagem, trituração e separação dos resíduos, paralelo aos processos térmicos para a separação dos materiais, o derretimento ou pirólise ou tecnologias específicas de dissolução, ou a combinação de ambas.

O processo de reciclagem livraria o planeta de inúmeros infortúnios não só ambientais como sociais e econômicos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

É evidente a relevância da tecnologia para o desenvolvimento da humanidade, pois ela intensificou a capacidade produtiva da sociedade, melhorou os padrões de vida em alguns segmentos da sociedade bem como a inserção social e a sua organização econômica. (Winner, 1987).

A tecnologia é uma necessidade absoluta, não podemos escapar dela. Com seus instrumentos e artefatos influenciou cientistas a promover avanços ao longo do tempo para tornar nossa vida mais fácil, pelo conforto. O problema é que em nome desse conforto, desencadeou-se uma desarmonia com o meio ambiente. onde se pode até antecipar o fim do planeta e



tem-se na tecnologia a maior cúmplice, nessa cruzada contra ou a favor, as ameaças ecológicas (Zarth *et al.* 1998).

Segundo HEIDEGGER (2005) A tecnologia, é o elo que une a humanidade do passado ao presente e que a aproxima do futuro. Desde os primórdios da humanidade que o ser humano o (homo habili) – 1º ser do gênero homo a apresentar a capacidade de construir objetos, como ferramentas de pedra lascada, busca modificar o meio, diante das precariedades que a vida lhe impõe, reage desenvolvendo métodos a que chamou de técnicas, que lhes permitem vencer essas adversidades ou que facilitar-lhe à vida. (VARGAS, 2001). **Necessidade + Capacidade = Avanços Tecnológicos.** Essas técnicas servem de base até hoje a outras, que permite avançar, sempre e com muito mais velocidade.

A contar da rudimentar ação de caçar para matar a fome, a descoberta e exploração do fogo, que a técnica tem se tornado presença regular no nosso cotidiano. Por isso embasada no pensamento de Simondon de que existe presença de humanidade nas máquinas inventadas e no pensamento de Goody que discute o devir humano na relação das tecnologias, Karla Demoly destaca que o ser humano é cercado de tecnologias desde os primórdios de sua existência, e que a própria comunicação já é uma tecnologia quando cita que “o humano surge com a linguagem e já o modo de comunicação verbal implica o surgimento de uma tecnologia” (DEMOLY, 2008, p. 26).

Sabemos que a vida humana, as tecnologias e a construção das sociedades em que vivemos são dimensões inseparáveis do que chamamos de *realidade*. Isto porque tudo o que o ser humano faz ocorre na linguagem e envolve tecnologias e, como resultado de ações, vamos construindo diferentes realidades (MATURANA E VARELA, 2001).

A sociedade tende sempre a estar um passo à frente. Em tempos onde tudo é rápido e passageiro, e que se anseia por rápidas soluções, eis que surge a tecnologia, principalmente a eletroeletrônica, encurtando tempo, distâncias e proporcionando mais momentos se para viver. Por conseguinte, essas tecnologias eletroeletrônicas, ao mesmo tempo em que proporcionam conforto e facilidades à vida, em uso constante e sem controle provoca sérios problemas econômicos, sociais e ambientais que pode limitar a existência do planeta.

O que se destaca de mais importante no atual contexto social é a busca por tecnologias sustentáveis que possam desenvolver uma relação harmoniosa entre desenvolvimento econômico, social, e ambiental, o tripé do *Desenvol-*



vimento sustentável. Comprova-se, que é possível desenvolver formas racionais que mostrem um diferencial no uso adequado dessas inovações tecnológicas, fazendo uma correlação com os impactos que provocam no meio ambiente.

Uma das condições apontadas para amenizar os impactos causados por essas tecnologias é o seu acolhimento e descarte adequados, seguidos pela reciclagem. “Reciclar significa transformar os restos descartados por residências, fábricas, lojas e escritórios em matéria-prima para a fabricação de outros produtos.” (RODRIGUES et al., 2003, pág.65 - 66).

O mesmo ser que gera o lixo deveria ser também responsável por dar a ele uma destinação adequada. Porém o que se tem visto é justamente o contrário, quase sempre quem mais produz lixo, é quem menos se responsabiliza por ele.

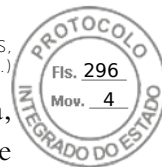
Segundo MILLANI (1999), o descarte inadequado desses produtos é extremamente nocivo ao meio ambiente e ao ser humano, por conter materiais tóxicos que apresentam alta capacidade de se espalhar no meio ambiente, além de um potencial surpreendente de acumular-se no corpo humano e em todos os organismos vivos, que são incapazes de metabolizá-los ou eliminá-los que causam doenças que prejudicam a saúde humana. Por isso devemos dispensar a esse assunto, cuidados de fundamentais.

Tantas vezes apontada como vilã, a tecnologia é a existência da própria humanidade, sua história e seu desenvolvimento. O certo é que desde seu surgimento na idade da pedra que a tecnologia, ainda técnica, faz parte da vida do homem, por vezes como vilã, ora como aliada.

Segundo Simondon (1999) não se pode separar o homem da técnica, já que a técnica é o pensamento do homem transformado em ação que ganha concretude nas invenções tecnológicas. Entendemos que as tecnologias podem permitir aos seres humanos trabalharem menos, se ocuparem da cultura, do conhecimento e do lazer, porém o capitalismo, sistema político e econômico que ora vivenciamos, na contramão, nega a possibilidade do ócio, ou do tempo a fazer outra coisa, pois a ênfase está na produção que pode chegar ao limite da exaustão para maximizar lucros.

CONCLUSÃO

Com o estudo ora realizado conclui-se que a tecnologia é vital a humanidade, se não fosse à tecnologia não desfrutaríamos desse progresso



que tanto facilita nossa estada na vida. Mas que também é uma dicotomia, ao mesmo tempo em que proporciona progresso provoca destruição, que embora muitas vezes facilite a vida, pode futuramente complicar.

Que ao mesmo tempo em que aproxima pessoas distantes por outro lado separa pessoas vizinhas.

Tantas vezes apontada como vilã, a tecnologia é a existência da própria humanidade, sua história e seu desenvolvimento. O certo é que desde a idade da pedra que a tecnologia, ainda técnica, faz parte da vida do homem, por vezes como vilã, ora como heroína.

É inconcebível separar o homem da técnica, haja vista ser a técnica que oportuniza a ideia do homem ser ação e, por conseguinte, invenções tecnológicas. Entendemos que as tecnologias concedem aos seres humanos trabalharem menos, se ocuparem da cultura, do conhecimento e do lazer, porém o capitalismo, em que é pautada a atual sociedade na contramão, nega a possibilidade do ócio, ou do fazer outra coisa, que não seja produzir para se alcançar a maximização dos lucros.

Inferimos que um dos maiores problemas com a produção de tecnologias é sua destinação final, que o descarte inadequado dos resíduos eletroeletrônicos ocorre naturalmente em diversos locais, sem nenhum discernimento, haja vista inexitem regras para o recolhimento e consequentemente para o descarte e o reaproveitamento desses resíduos por parte da sociedade e governo.

Concluimos que as tecnologias são tanto positivas quanto negativas, tanto facilitam quanto dificultam a vida humana na Terra. E que tudo depende da racionalização que a usamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONAMA – Conselho Nacional do Meio ambiente – Resolução N°. 257, de 30 de Junho de 1999 – Lei N°. 6.938, de 31 de agosto de 1981 pelo Decreto N° 99.274, de 6 de Junho de 1990, disposto em seu Regimento Interno,

LIMA, Ana Marina Martins. **Conceito de meio ambiente** disponível em: <http://ambientedomeio.com/2007/07/29/conceito-de-meio-ambiente/>. Acesso em 29 jul. 2015.



MATURANA, H.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MILANI, M. Reciclar. Revista CREA/PR. 1999; 2(6): 22-5. Sisinnio CLS. **Disposição em aterros controlados de resíduos sólidos industriais não-inertes: avaliação dos componentes tóxicos e implicações para o ambiente e para a saúde humana**. CAD Saúde Pública. 2003; 19(2): 369-74.

RODRIGUES, Francisco Luiz; CAVINATTO, Maria Vilma. **Lixo: de onde vem para onde vai?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, Coleção desafios, , 2003.

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEIOS E INSTRUMENTOS PARA SUA DIVULGAÇÃO E PROMOÇÃO

*Fulvio Marcelo Popiolski*⁵²

*Sandra Fátima Sette*⁵³

1 INTRODUÇÃO

O meio ambiente é bem de uso comum e vital à qualidade de vida de todos, razão pela qual a Constituição Federal de 1988, maior norma da hierarquia legal do país, determina que é dever do Estado e da sociedade defender e preservar o mesmo para atuais e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Mas, em que pese exista essa determinação constitucional é inquestionável que o meio ambiente, historicamente, vem sendo alvo de degradação, que acaba impondo prejuízos à humanidade. A ingerência humana sobre os recursos naturais decorre, em boa parte, da dependência do homem pela natureza e do que ela possui de renovável e não renovável, do crescimento populacional e da expansão industrial. Há um grande estigma sobre comportamentos sustentáveis, envolto aos interesses em âmbitos econômicos e de poder. Nações demonstram compromisso com a compatibilização dos interesses econômicos e ambientais, normalmente, conflitantes se observarmos a postura capitalista extremista de lucro acima de tudo.

52 Mestrando em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais - Unochapecó

53 Mestranda em Administração - UNOESC



O uso consciente dos recursos naturais, ou seja, a sustentabilidade ainda tem um longo caminho até que se torne realidade no meio social, empresarial, econômico e de visão de futuro. Contudo, como se trata de uma questão que pode auxiliar imensamente na preservação do meio ambiente é preciso identificar e colocar em prática ações que sejam capazes de contribuir com a efetivação da sustentabilidade.

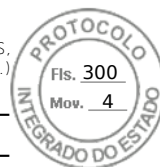
A afirmação da sustentabilidade junto a realidade social é importante porque não há como dissociar o homem e meio ambiente. Em consonância a isso, é imprescindível que se busquem meios e instrumentos para contribuir com a disseminação de conteúdos e conhecimento ampliado sobre sustentabilidade, tornando a rotina das pessoas colaborativas com o propósito.

Como os ambientes educacionais são locais voltados ao desenvolvimento humano, técnico e social torna-se fundamental envolvê-los, e potencializar o compromisso das pessoas com as práticas sustentáveis em prol da sustentabilidade.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem 111 anos, tendo como primórdios o Decreto nº. 7.566, criando as Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, passando por 2008, com a criação/transformação oriundas da Lei nº. 11.892, artigo 5º inciso XXXIV, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, atualmente, em 2020, conta com 381 Institutos Federais, presentes em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos de qualificação profissional, ensino médio (nas modalidades concomitante, integrado e subsequente), cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduações nos mais diferentes níveis. Instituições fomentadoras de pensamentos e ações transformadoras, com uma pluralidade de pessoas que aliam estudos, qualificação profissional e mudança de mundo.

Assim, mostra-se como ambiente propício para propagar a sustentabilidade, posto que, a partir disso a comunidade escolar pode inspirar pessoas com quem convive. Mas, como pode ser trabalhada a sustentabilidade junto aos alunos da EPT, para que eles efetivamente tenham contato com os valores e ideais perseguidos pela Instituição e possam a partir disso auxiliar na difusão social do uso consciente e responsável dos recursos naturais junto a sociedade?

Com vistas a identificar a melhor resposta para a problemática se estabeleceu como objetivo do trabalho analisar quais ações podem ser realizadas



junto aos alunos e colaboradores da EPT, para que os mesmos tenham efetivo contato com os valores e ideais que envolvem a sustentabilidade e posam, a partir disso, contribuir na disseminação da sustentabilidade, ampliando o uso consciente e responsável dos recursos naturais junto a humanidade.

Utilizou-se da pesquisa bibliográfica realizada junto a artigos e obras, baseada em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas e artigos científicos, que tratam das formas como pode ser trabalhada a sustentabilidade, de modo que a mesma passe efetivamente a fazer parte da realidade dos indivíduos em seu cotidiano. A pesquisa documental também serviu de base para o presente estudo, em especial, para identificar e conhecer a realidade que envolve a EPT.

Ainda sobre o artigo, cumpre anotar que a justificativa para a realização do mesmo ultrapassa as barreiras acadêmicas e alcança a realidade social. Como já destacado o meio ambiente é essencial para que as atuais e futuras gerações possam manter a vida humana e garantir um mínimo de qualidade em sua rotina vivencial. Isso demonstra o quanto são importantes as iniciativas que pretendem difundir a sustentabilidade que objetiva garantir o uso consciente e responsável dos recursos naturais junto a sociedade. Reiterando que os ambientes da educação, tem a virtude e a facilidade na aproximação das pessoas, nada mais plausível que nesses locais sejam difundidos, a ideia e os valores da sustentabilidade, os comportamentos sustentáveis e os benefícios para a humanidade com a preservação do meio ambiente.

Para o atingimento dos objetivos elencados é preciso que as pessoas conheçam o conceito da sustentabilidade e procurem a difundir junto a seus pares o benefício da mesma para a humanidade. À vista disso, verifica-se a relevância do trabalho, justamente, por ele procurar disseminar a ideia da sustentabilidade junto aos ambientes escolares, em especial, da EPT.

2 O MEIO AMBIENTE E A NECESSÁRIA BUSCA DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

2.1 A Degradação do Meio Ambiente e suas Consequências a humanidade

O meio ambiente é bem essencial à qualidade de vida, pois é a partir dele que o homem busca o indispensável para viver. Os alimentos, a água



e o ar que se respira são alguns exemplos da dependência humana da natureza. Diante disso, a preocupação com a proteção do meio ambiente ganha cada vez mais espaço junto a realidade social (THOMÉ, 2015).

De maneira geral, a crise ambiental no planeta, é resultado do “desenfreado desenvolvimento dos meios de produção e padrão de consumo atual” como bem observam Montenegro *et al.* (2018), que juntos exigem um avanço desmedido sobre os recursos naturais.

Essa situação de ascendência da produção tem levado, segundo Zacarias e Pinto (2010, p. 40), ao “aniquilamento dos recursos naturais”, que involuntariamente impõe inúmeras consequências à própria natureza e ao homem. Dentre as principais consequências decorrentes da degradação ambiental se pode citar, de acordo com Thomé (2015, p. 31), “o aumento da temperatura média terrestre, as mudanças climáticas, o “buraco” na camada de ozônio e a enorme quantidade de resíduos caracterizam-se como alguns, dentre vários, indícios de instabilidade na relação homem-natureza observados após a Revolução Industrial”.

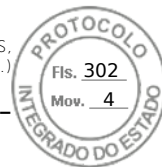
Aliado a tudo isso, não se pode esquecer que muitas atitudes individuais dos homens, como o descarte inadequado de resíduos sólidos, plásticos, metais e outros materiais, são responsáveis pela poluição do meio ambiente, com consequências diretas na vida das pessoas, tais como enchentes, determinadas moléstias, etc. (THOMÉ, 2015).

Essas situações que impõem prejuízos aos recursos naturais e, principalmente, aos indivíduos, para Montenegro *et al.* (2018, p. 1), “representa um alerta para a necessidade de uma mudança de postura, de hábitos e valores de maneira a tornar possível a continuidade da vida na terra e a manutenção dos recursos planetários para as gerações futuras”.

Essa mudança de postura, deve se voltar para o uso consciente e responsável dos recursos naturais pela sociedade que não pode se furtar em dar a sua contribuição para a preservação dos recursos naturais, que se sabe, são essenciais na vida humana.

2.2 Sustentabilidade: Definição e Importância

A degradação do meio ambiente é algo que ocorre há muito tempo e vem se elevando na atualidade, exigindo uma postura diversa do homem para com os recursos naturais, até porque ele é extremamente de-



pendente dos mesmos, conforme já anteriormente verificado (THOMÉ, 2015).

Considerando a dependência do homem para com o meio ambiente, percebe-se inadiável que a busca de compatibilização entre interesses econômicos (produção e consumo) com ambientais (preservação e recuperação dos recursos naturais) (SANTOS *et al*, 2018).

Não se trata de tarefa fácil, mas necessária e urgente. De modo geral, é imprescindível que se busque o uso consciente e responsável dos recursos naturais disponíveis. Zacarias e Pinto (2010, p. 40) anotam que “[...] as consequências ambientais provocadas pela demanda incontrolável de recursos naturais tende a materializar-se sob formas graves e num ritmo veloz”.

Algumas dessas consequências foram alvo de apontamentos em momento anterior. Mas, a pior delas talvez seja justamente a escassez ou mesmo a indisponibilidade dos recursos naturais não só para as atuais gerações, mas, principalmente, para aquelas que estão por vir (MELLO; OLIVO, 2016).

Como já citado, mostra-se urgente a conscientização das pessoas sobre a necessidade do uso racional e responsável dos recursos naturais, ou seja, que se procure efetivar a sustentabilidade ambiental. Mas, não são somente ações particulares a contribuir para a efetivação da sustentabilidade ambiental, o Estado, a sociedade e a iniciativa privada devem atuar juntos.

Thomé (2015, p. 48), nessa linha escreve que:

Chegou-se ao consenso de que somente é possível implementar o desenvolvimento sustentável estabelecendo-se uma ampla aliança entre pessoas, governos, a sociedade civil e o setor privado para que, agindo de maneira conjunta, possam promover um futuro socioambientalmente equilibrado para as gerações presentes e futuras.

É essa a ideia que envolve a sustentabilidade, ou seja, como adverte Rodrigues (2016, p. 293) ela “está diretamente relacionada com o direito à manutenção da qualidade de vida por meio da conservação dos bens ambientais existentes no nosso planeta”, não só para as atuais gerações, mas também para as futuras.



É importante esclarecer, antes de prosseguir com o trabalho, que desenvolvimento sustentável e sustentabilidade não podem ser confundidos. Sartori, Campos e Latrônico (2014, p. 1) ensinam que o desenvolvimento sustentável “[...] é o caminho para se alcançar a sustentabilidade, isto é, a sustentabilidade é o objetivo final, de longo prazo”.

Assim, não há como se confundir o desenvolvimento sustentável com a sustentabilidade, uma vez que são situações diversas. Para Piske (2011, p. 1) o “desenvolvimento sustentável deve ser entendido sob a ótica de um mundo globalizado, pois os efeitos da degradação não conhecem fronteiras e a degradação de um Estado compromete a vida de todo o mundo”.

Lavall e Olsson (2018), ao se reportar ao assunto expõem que os fundamentos que conduzem a uma ligação de um conceito único de desenvolvimento sustentável são de grande diversidade:

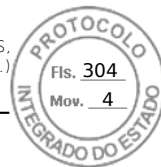
Tratando-se do desenvolvimento sustentável, que possui um conceito de grande diversidade, pode se encontrar primeiramente dois fundamentos que se diferenciam: a de desenvolvimento e da sustentabilidade ambiental, nas quais possivelmente apresentam concepções teóricas que fazem um resgate histórico-cronológico, que torna como a iniciativa para análise dos elementos, e seguidamente avançar para a ligação de um conceito único (LAVALL; OLSSON, 2018, p. 360).

Como verificado, o desenvolvimento sustentável é o primeiro passo para se alcançar a sustentabilidade ambiental, visto que esta depende de ações e iniciativas dos homens, voltadas a utilização consciente e responsável dos recursos naturais (PISKE, 2011).

Sartori, Campos e Latrônico (2014, p. 4), a “sustentabilidade é um conceito normativo sobre a maneira como os seres humanos devem agir em relação à natureza, como eles são responsáveis para com o outro e as futuras gerações”.

Essa faceta da sustentabilidade indica o quanto ela é importante para a realidade humana, que parece não ter opção senão buscar a sua efetivação, considerando que disso depende não só a qualidade de vida das atuais e futuras gerações, mas também a própria continuidade do homem.

Em virtude disso, facilmente “[...] observa-se que a sustentabilidade é condizente ao crescimento econômico baseado na justiça social e eficiên-



cia no uso de recursos naturais” (SARTORI; CAMPOS; LATRÔNICO, 2014, p. 4).

Após apresentar considerações sobre a sustentabilidade e sua importância, faz-se fundamental lembrar que não basta ter ciência dessa realidade, é imprescindível que se busquem meios e instrumentos para contribuição de sua efetividade.

2.3 Os Desafios para a Efetivação da Sustentabilidade Ambiental

A preservação dos recursos naturais é necessidade e dever de todos os atores sociais, Estado, sociedade e indivíduos. Os indivíduos, lentamente, estão se conscientizando sobre a importância de compatibilizar os interesses econômicos e ambientais, que são inseparáveis. No entanto, ainda se está distante de poder dizer que a sustentabilidade atingiu níveis aceitáveis e necessários perante a situação que se verifica da degradação do meio ambiente na atualidade, conforme assevera (SARTORI; CAMPOS; LATRÔNICO, 2014).

O desenvolvimento sustentável que leva a concretização da sustentabilidade é talvez o maior desafio para que se possa falar em sustentabilidade, tendo em vista que, o poder do capital ainda se sobressai sobre os interesses sociais e ambientais (GUIMARÃES, 1995).

Outra questão que desafia a sustentabilidade é o fato de haver poucas iniciativas que visem a asseguarção dela junto a realidade social. O Estado, por exemplo, que deveria efetivar ações e políticas voltadas a assegurar a sustentabilidade, pouco faz nesse sentido (GUIMARÃES, 1995).

E, nunca é demais lembrar que existe determinação constitucional no sentido do Poder Público promover ações voltadas a buscar uma realidade ambiental mais favorável. Amado (2014) lembra que a Constituição Federal de 1988, no artigo 225, §1º:

[...] em seus sete incisos, **o constituinte cominou deveres específicos ao Poder Público**, a exemplo **da obrigação** de promover o manejo ecológico das espécies, de preservar a biodiversidade, de instituir espaços territoriais especialmente protegidos, de exigir prévio estudo de impacto ambiental para atividades significativa-



mente lesíveis ao meio ambiente, de controlar a poluição, **de promover a educação ambiental** e de proteger a fauna e a flora, vedando a crueldade contra aos animais. (AMADO, 2014, p. 52) (Grifo nosso).

Mas, o que se tem visto junto aos ambientes escolares são frágeis ações ou mesmo nenhuma que se atém às questões ambientais. Isso acontece mesmo existindo, também, a nível infraconstitucional, determinações no mesmo sentido de se promover atividades que visem promover e difundir a ideia de preservação dos recursos naturais (MONTE-NEGRO *et al*, 2018).

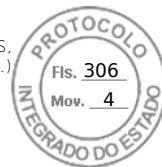
Fiorillo (2013) sobre essa questão destaca que a Lei nº. 9.795/99, no seu artigo 13, parágrafo único, II, estabelece, por exemplo, que:

A educação ambiental será implementada ainda através de ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. A esse processo deu-se o nome de educação ambiental não formal, porquanto realizada fora do âmbito escolar e acadêmico, o que, todavia, não exclui a participação das escolas e universidades na formulação e execução de programas e atividades vinculadas a esse fim. (FIORILLO, 2013, p. 74).

Embora existam essas diretrizes legais apontando para a necessidade de promoção de ações voltadas à conscientização das pessoas sobre a preservação dos meios naturais, mesmo assim o Estado, a sociedade e os indivíduos pouco tem feito nesse sentido. Nunca é demais lembrar que ao Estado cabe, dentre as muitas atividades, zelar, com o apoio da sociedade, pela proteção do meio ambiente (MEDAUAR, 2018).

Isso demonstra que a realidade citada é mais um desafio em torno da busca da asseguarção da sustentabilidade, pois tem no desenvolvimento sustentável uma de suas ferramentas de consolidação.

Congruente a isso, existem muitos outros desafios para que se assegure uma realidade promissora para a sustentabilidade, contudo, as anteriormente citadas demonstram-se mais importantes.



2.4 A Educação Ambiental como Instrumento de busca do Assentamento da Sustentabilidade Ambiental

A educação é o mais importante aspecto na vida do ser humano, pois é com base nela que as pessoas conseguem assegurar o seu desenvolvimento cognitivo, social e econômico. A educação começa junto a família, segundo os princípios e valores pré-estabelecidos e depois alcança um estágio secundário que se opera junto aos ambientes escolares (GOMES, 1992), tendo nos estabelecimentos de ensino e acadêmicos, a educação formal. Isso demonstra o quanto a educação é importante na vida das pessoas. Essa questão ganha maior relevo quando se fala na educação ambiental.

Montenegro *et al* (2018, p. 3) bem lembra que a educação ambiental tem a capacidade de influenciar os indivíduos “[...] a interagirem com o outro e com o meio ambiente, desenvolvendo a sua capacidade de entender os problemas globais, suas causas e implicações dependentes de fatores sociais, econômicos, tecnológicos, culturais e ambientais”.

Na Lei nº. 9.795/99, precisamente, no artigo 1º, consta que se deve entender por educação ambiental:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Na visão de Fiorillo (2013) a educação ambiental tem diversos significados, redução de custos, busca da prevenção, consciência ecológica, fomento a preservação do meio ambiente visto a titularidade universal e a participação de deveres:

Educar ambientalmente significa: a) reduzir os custos ambientais, à medida que a população atuará como guardião do meio ambiente; b) efetivar o princípio da prevenção; c) fixar a ideia de consciência ecológica, que buscará sempre a utilização de tecnologias limpas; d) incentivar a realização do princípio da solidariedade, no exato sentido que perceberá que o meio ambiente é único, indivisível e



de titulares indetermináveis, devendo ser justa e distributivamente acessível a todos; e) efetivar o princípio da participação, entre outras finalidades. (FIORILLO, 2013, p. 73)

Mas, para que isso ganhe espaço é preciso que atores sociais como o Estado, as escolas, universidades dentre outros, deem sua contribuição para que a educação ambiental de fato ocorra e alcance as pessoas.

Nessa tarefa as entidades escolares, especificamente, tem papel fundamental, conforme Antunes, Nascimento e Queiroz (2018). Estes expõem que os ambientes educacionais são propícios para a discussão e reflexões sobre a sustentabilidade e, que a partir dessa realidade, tende-se a ampliar os horizontes junto ao meio social, o que se sabe ser necessário em função dos elevados índices de degradação que atingem o meio ambiente.

Em consonância com o descrito, é inegável que a educação ambiental é instrumento de busca do assentamento da sustentabilidade ambiental. Mas, isso só ocorrerá a partir de um compromisso mais efetivo do Estado e da sociedade com a educação ambiental.

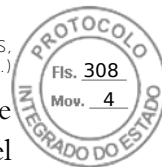
2.5 Sustentabilidade Ambiental como Instrumento de Cidadania

A cidadania, de modo geral, ganha espaço a partir do momento em que as pessoas passam a atuar ativamente nos rumos da Nação. Assim como expõe a doutrina, a cidadania envolve a participação popular nos destinos do país, bem como na busca da efetividade dos direitos e garantias das pessoas (SILVA, 2014).

As pessoas não se contentam em ter direitos e garantias reconhecidos, buscam acima de tudo a garantia de que tais valores serão concretizados. Devido a essa realidade pode-se dizer que a sustentabilidade ambiental, caso, efetivada, representa um instrumento de cidadania, posto que são os próprios indivíduos que a fazem ganhar espaço.

Conforme Piske (2011) a humanidade enfrenta problemas da era pós-industrial, adversidades para combinar o crescimento econômico, com a proteção do meio-ambiente, devendo ser reavaliadas as dimensões sociais, econômicas, ecológicas, espaciais e culturais.

Contudo, mesmo isso ocorrendo, é certo que essa “cidadania ambiental” ainda carece de uma maior participação social. E isso pode ser



alcançado com base na educação ambiental, pois, é o instrumento que pode influenciar os indivíduos a realizar o uso consciente e responsável dos recursos naturais junto a sociedade. Zacarias e Pinto (2010, p. 41) “A educação ambiental, nessa perspectiva, tem um papel decisivo no sentido de contribuir para ampliar a consciência crítica dos indivíduos para a necessidade de construção de uma nova ordem sociometabólica [sic] sustentável”, apresentando um novo contexto ao sistema, capital, trabalho e estado. Onde todo cidadão tem seu valor e cada iniciativa de consciência ambiental, favorece o ambiente que vivemos, expressando a dicotomia entre o falar e o agir.

É na escola, como disseminadora da educação, que a sustentabilidade é valorizada, como novo paradigma que pode consolidar preceitos “coletivos e solidários”, onde a sociedade irá indicar “[...] a escola é para outros ambientes pedagógicos uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental” (SANTOS *et al*, 2018).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A epistemologia social, foi a que se seguiu neste trabalho, baseando-se em dois aspectos conceituais importantes e complementares: “[...] a questão da impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançarmos olhares sobre o mundo; e o fato de que somos necessariamente parte daquilo que analisamos e, muitas vezes, tentamos modificar ” (SILVA; GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO, 2010, p. 5).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009), não se tem a preocupação de representação numérica, buscando a investigação da compreensão de uma organização, ou grupo social, considerando que as ciências sociais tem suas especificidades. Para (CASTRO, 2006, p. 108), “na pesquisa qualitativa, há menos decisões irreversíveis, pois se trata de uma exploração permanente, em que as dúvidas, as respostas, as pistas e os novos territórios de indagação permanecem abertos até o final”.

O estudo nos moldes citados é efetivado a partir de pesquisa exploratória que tem como base a análise dos dados empíricos à luz das teorias explicativas/compreensivas que dão atenção para os assuntos pertinentes à pesquisa em epígrafe, conforme (SEVERINO, 2016, p. 132) “[...] busca



levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Para identificar respostas para questões buscaram-se subsídios junto a obras e artigos que indiquem os meios e instrumentos que facilitem o entendimento e a assimilação da sustentabilidade ambiental. O artigo teve como objetivo geral analisar quais ações podem ser realizadas junto aos alunos e colaboradores da EPT.

A pesquisa bibliográfica, nas palavras de Vergara (2003, p. 48), revela-se como o “[...] estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Já a documental envolve o estudo de documentos que contribuem para o estudo de uma realidade, utilizada basicamente usada para se apresentar e entender a realidade que envolve a Educação Profissional e Tecnológica.

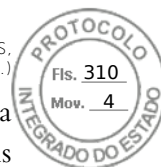
Uma vez identificados os artigos e livros, que servem de base ao trabalho, passa-se a análise dos mesmos, sobre quais ações podem ser efetivadas junto aos alunos e colaboradores da EPT, para que os mesmos tenham efetivo contato com os valores e ideais que envolvem a sustentabilidade e possam, a partir disso, contribuir na difusão social do uso consciente e responsável dos recursos naturais junto a sociedade. Coletados os dados necessários, passa-se para apresentação dos resultados obtidos em forma de texto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Lei nº. 9.795/99 que, “dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”, estabelece no artigo 3º que todos têm direito à educação ambiental, sendo de competência do Poder Público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (Art. 3º, I, Lei nº. 9.795/99).

Estabelece, ainda, o mesmo artigo 3º, porém, no inciso II, que cabe “às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999).

Essa condição, referida na lei, revela a autorização legal para que o IFSC possa promover a educação ambiental em sua realidade.



Mas, como pode ser trabalhada a sustentabilidade junto aos alunos da EPT, para que eles efetivamente tenham contato com os valores e ideais perseguidos por ela e possam a partir disso auxiliar na difusão social do uso consciente e responsável dos recursos naturais junto a sociedade?

A princípio, iniciativas como palestras, seminários, distribuição de *folders* com indicativos de como se pode dar efetividade à sustentabilidade ambiental, bem como aulas específicas dadas em paralelo as matérias de cada curso existente na Instituição, são algumas ações que podem contribuir para a eficácia da educação ambiental a ser promovida junto a EPT.

Em relação ao preparo das aulas específicas sobre a sustentabilidade Montenegro *et al* (2018, p. 4) lembra que:

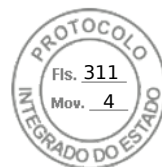
[...] o professor deve adequar as propostas que pretende desenvolver em sala de aula, de maneira a tornar a aprendizagem significativa para o aluno. Deve existir uma profunda relação entre a teoria e a prática, para que se estabeleça uma reflexão crítica sobre o que se ensina e se aprende e essa reflexão é necessária para que a teoria não se torne sem sentido e a prática uma mera atividade de repetição.

Por outro lado, em relação aos seminários, são importantes pois permitem a efetiva participação dos alunos, servidores e os demais colaboradores da EPT, no preparo dos temas a serem abordados, bem como se trabalhará efetivamente os mesmos para que os resultados sejam os melhores possíveis.

Quanto aos *folders*, eles se revelam importantes por influenciar alunos e colaboradores da EPT, bem como pessoas estranhas ao ambiente escolar.

Nessa questão, verifica-se a distinção e importância do instrumento citado, posto que, ele alcança público diverso do que frequenta as instalações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se de um meio de difusão social o que é relevante, pois atinge indivíduos que muitas vezes não têm a oportunidade de frequentar uma sala de aula, ou que estão afastados dos conhecimentos referentes ao tema sustentabilidade.

Lopes (2011, p. 7), muito bem destaca que “a educação é uma função adaptativa da espécie humana. É através dela que uma geração transmite seus hábitos, costumes, normas e valores, que constituem o seu modo de vida, para as futuras gerações”. E isso pode ganhar espaço por meio da utilização da ferramenta agora citada (*folders*).



As palestras, por sua vez, normalmente trazem novas ideias e discussões sobre determinado assunto, o que certamente não é diferente quando se trata da educação ambiental.

De modo geral, como verificado, de acordo com a Lei n. 9.795/99, ao Estado e, principalmente, as instituições educativas cabe a tarefa de promoção da “educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (Art. 3º, II, Lei nº. 9.795/99).

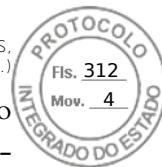
Isso revela e exige, que a EPT, como Instituições de excelência no ensino, exteriorizem ações que possam contribuir com a promoção e prática da educação ambiental. Atitude esta, que pode contribuir em muito com a busca da sustentabilidade, considerando-a como essencial na atualidade, pois se verifica um desmedido avanço do homem sobre a natureza e se fazem imprescindíveis ações efetivas sobre o tema.

Por fim, tecem-se considerações sobre como é possível auxiliar na difusão social do uso consciente e responsável dos recursos naturais junto a sociedade, a partir de ações efetivadas junto a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPT pode promover a educação ambiental em seus espaços, sendo que para efetivar essa ação pode utilizar-se de instrumentos como palestras, seminários, distribuição de *folders*, dentre outros.

O meio ambiente, devido aos modos de produção e consumo existentes, revela uma degradação que avança a passos largos e acaba por afetar a qualidade de vida das pessoas. Em função desse contexto, desde longa data verificou-se que é preciso mudar a relação do homem com o meio ambiente. Essa tarefa não se mostra fácil, pois como visto na pesquisa, o Estado e a sociedade, estão aquém da atenção que o assunto merece. Poucas são as ações voltadas à preservação do meio ambiente. Contudo, mesmo isso ocorrendo, é preciso buscar ações eficazes, sendo que, para tanto, as instituições de ensino podem e devem contribuir ainda mais. Essa realidade vale para Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que como instituição de ensino não pode se furtar em contribuir para afirmação da sustentabilidade ambiental, algo essencial para hoje e para o futuro.



Por fim, pode-se concluir que o principal instrumento a ser utilizado para que a comunidade acadêmica da EPT desperte e venha se comprometer com a sustentabilidade ambiental é a educação ambiental. Permite, também que se instigue os indivíduos próximos a trilharem o mesmo caminho, posto que como observado no trabalho e defendido por alguns autores, como Montenegro *et al* (2018), o “processo educacional poder ser considerado um elemento chave para promover as transformações necessárias aos desequilíbrios sociais e ambientais que enfrentamos”.

Adiciona-se a isto iniciativas como palestras, seminários, distribuição de *folders* como indicativos de reforço à efetividade da sustentabilidade ambiental. Reiterado que ficará a cargo de cada um realizar e disseminar o conhecimento. Reconhecidas como ações que podem contribuir para a eficácia da educação ambiental a ser promovida junto a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Todas as ações observadas e descritas, no presente artigo podem ser aplicadas em Instituições de ensino de uma forma geral, pois as ações estabelecidas não são específicas da EPT.

REFERÊNCIAS

AMADO, Frederico Augusto Di Trindade. **Direito ambiental esquemático**. São Paulo: MÉTODO, 2014.

ANTUNES, Jeferson; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Educação para sustentabilidade, interdisciplinaridade e as contribuições da mediação para a construção coletiva do conhecimento**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 260-278, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7310/5194>. Acesso em 30/01/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20.10.2019.

_____. **Decreto N° 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino



profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 29/03/2020.

_____. **Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 23/06/2020.

_____. **Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 29/03/2020.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Pearson, 2006.

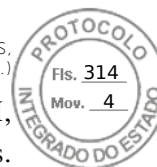
FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro.** 14. ed. rev., ampl. e atual. em face da Rio+20 e do novo “Código” Florestal. São Paulo: Saraiva, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. (org.). **Métodos de pesquisa.** Planejamento e gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/de-rad005.pdf>. Acesso em: 23/01/2020.

GOMES, Jerusa Vieira. **Família e socialização.** Psicol. USP, v. 3 n.1-2 São Paulo 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34462/37200>. Acesso em: 05/02/2020.

GUIMARÃES, Roberto P. **O desafio político do desenvolvimento sustentado.** Lua Nova Revista de cultura e política, n. 35, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n35/a05n35.pdf>. Acesso em: 20/02/2020.

LAVALL, Tuana Paula; OLSSON, G. **Governança e desenvolvimento sustentável: uma arqueologia de dois conceitos em construção.** In: OLIVEIRA, O. M. de; OLSSON, G.; SALLES, E. B.



- C. (Orgs.). *Relações internacionais, direito e poder: rede RedRI, atores globais, construção do paradigma da paz, temas emergentes*. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- LOPES, Uaçai de Magalhães. **Educação como fundamento da sustentabilidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- MEDAUAR, Odete. **Direito Administrativo moderno**. 21. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2018.
- MELLO, Fabiola de Azevedo; OLIVO, Andreia de Menezes. **Recursos hídricos**: poluição, escassez, qualidade microbiológica e química da água. *Colloquium Vitae*, vol. 8, n. Especial, Jul-Dez, 2016, p. 36-42. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Vitae/Biomedicina/RECURSOS%20H%C3%84DDRICOS%20POLUI%C3%87%C3%83O,%20ESCASSEZ,%20QUALIDADE%20MICROBIOL%C3%93GICA%20.._.pdf. Acesso em: 08/03/2020.
- MONTENEGRO *et al.* **Educação para a sustentabilidade na prática docente: um desafio a ser alcançado**. *Revista ambiental em ação*. Número 64, Ano XVII. Junho-Agosto/2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3239>. Acesso em 16/12/2019.
- PISKE, Oriana. **O Processo de Globalização e a Necessária Sustentabilidade Ambiental**. TJDFT, 2011. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2011/o-processo-de-globalizacao-e-a-necessaria-sustentabilidade-ambiental-juiza-oriana-piske>. Acesso em: 04/11/2019.
- RODRIGUES, Marcelo Abelha. **Direito ambiental esquematizado**. Coordenação Pedro Lenza. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- SANTOS, Givanildo Melo dos. *et al.* **Um olhar sobre a sustentabilidade na educação: a escola como propulsora de um mundo sustentável**. *Revista ESPACIOS*, Vol. 39, n. 10, Ano 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p02.pdf>. Acesso em: 08/01/2020.



SARTORI, Simone; CAMPOS, Lucila M. S.; LATRÔNICO, Fernanda. **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável**: uma taxonomia no campo da literatura. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo v. XVII, n. 1, p. 1 – 22, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a02.pdf>. Acesso em 02/12/2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed., rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Anielson Barbosa da; GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788502125018>. Acesso em: 27/01/2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

THOMÉ, Romeu. **Manual de direito ambiental**. 5. ed. Salvador: JusPODIVM, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo. Editora Atlas. 2003.

ZACARIAS, Rachel; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. **Crise ambiental: adaptar ou transformar? as diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema**. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54, fev 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/Artigo-02-14.2.pdf>. Acesso em 28/01/2020.

EDUCANDO PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Simone Cesario Soares⁵⁴

INTRODUÇÃO

Uma das funções da escola é a de ensinar e refletir as práticas sociais, e nesse contexto o mundo que tem sido marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, no qual envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental e para a sustentabilidade.

E diante desta nova exigência de habilidades, valores e principalmente postura crítica em relação aos problemas e aos desafios postos pela sociedade, a questão ambiental e da sustentabilidade é e será um grande desafio desse mundo globalizado. Uma vez que a qualidade de vida principalmente das futuras gerações estará mais dependente do que nunca deste fator. E como a escola pode atuar diante deste desafio?

O conceito de Desenvolvimento Sustentável ganhou evidência segundo Boff (2017), principalmente a partir da Conferência de 1972, a partir do Relatório de Brundland, publicado em 1987. O Relatório, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvi-

54 Mestranda do Programa de Desenvolvimento Rural Sustentável da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.



mento, faz parte de uma série de iniciativas, as quais reafirmam uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O desenvolvimento deve satisfazer as necessidades presentes, e ao mesmo tempo não comprometer a capacidade das gerações futuras (GUIMARÃES, 2007; BOFF, 2017; GIL et al., 2019).

1. EDUCANDO PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

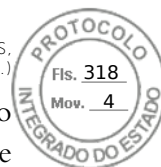
A partir da necessidade de pensar a questão da sustentabilidade no meio escolar, o Ministério da Educação (MEC) recomenda que a escola precisa estabelecer uma relação entre o currículo, a gestão e o espaço físico, visto que para ser considerada sustentável ela deve desenvolver uma proposta pedagógica na qual o aprendizado, o pensamento e a ação possibilitem construir o futuro com criatividade, inclusão, liberdade e respeito aos direitos humanos e as diferenças, assim também ter cuidado com os outros, com a natureza e com o ambiente de forma intencional adotando uma postura coerente em discurso e práticas (BRASIL, 2012b).

Comumente a escola se apresenta com modelo de educação disciplinador, que muitas vezes se mostra autoritário e fortemente hierárquico. Num mundo em que a busca é exatamente por pessoas, que sejam autônomas, com iniciativa, com criatividade e empreendedores.

Ao mesmo tempo temos uma ruptura que parte de uma nova concepção de tempo, onde há um abismo entre escola e sociedade que se apresenta num novo modelo, o informacional, ou seja, um modelo social a partir da informação. A escola ainda se coloca como instituição reacionária, ou seja, não está aberta a mudanças.

Muito já se tem falado sobre as mudanças que vem ocorrendo a nível mundial. As primeiras revoluções no mundo mudaram as sociedades, a Primeira Revolução Industrial ocorreu entre 1760 e 1840, com a criação da máquina a vapor e ferrovias, já a Segunda, ocorreu no final do século XIX, com o advento da eletricidade e da linha de montagem e a Terceira na década de 60 se desenvolveu pela via digital ou do computador.

Temos mais do que um mundo em transformação, na qual Castells (1999), expressa o conceito de sociedade em rede, caracterizada pela di-



luição da informação e pelo novo padrão de informação. O capitalismo informacional, cognitivo ou do conhecimento corresponde a quarta fase de desenvolvimento do capitalismo.

No campo social, destacam-se o aumento do fluxo de informações via internet e a dependência tecnológica, as quais foram intensificadas pelo uso das redes sociais que permitem receber muitas informações rapidamente. Surgem novas práticas sociais e culturais com a utilização intensiva da tecnologia figurando uma nova estrutura social.

Neste contexto, Bauman (2003), compreende que a transformação do mundo adquire um ritmo quase impossível de ser acompanhado, um mundo oposto a formação dos homens até o momento. Em seu conceito de Modernidade Líquida afirma que a cultura serve a um mercado orientado à rotatividade, com clientes a seduzir em meio a um mar de ofertas excedentes, para atrair uma elite cultural que tem o máximo de tolerância e o mínimo de seletividade. E essa cultura de mundo líquido exige de nós a aptidão para mudar de identidade e não se apegar às coisas do passado, pois estamos inseridos em uma economia baseada no descarte, acerca disso Bauman nos fala:

Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma “obra de arte”, significa, em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então. “Tornar-se outra pessoa” significa, contudo, deixar de ser quem se foi até agora, romper e remover a forma que se tinha, tal como uma cobra se livra de sua pele ou uma ostra de sua concha; rejeitar, uma a uma, as personas usadas – que o fluxo constante de “novas melhores” oportunidades disponíveis revela serem gastas, demasiado estreitas ou apenas não tão satisfatórias quanto foram no passado. Para apresentar em público um novo eu e admirá-lo no espelho e nos olhos dos outros, é preciso tirar o velho das vistas, nossas e de outras pessoas, e possivelmente também da memória, nossa e delas. Ocupados com a autodefinição e a autoafirmação, nós praticamos a destruição criativa diariamente (BAUMAN, 2009, p. 99-100).



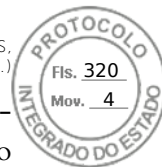
Morin (2011) apresenta não apenas profundas reflexões sobre a educação, mas uma proposta de currículo universal, atual e futuro. Ele apresenta os sete saberes indispensáveis, para o agir cívico de cidadãos conscientes no mundo globalizado e do conhecimento que são: o conhecimento, o conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão humana, a incerteza, a condição planetária, e a antropo-ética.

Se pensarmos na educação para as novas gerações, temos e teremos grandes rupturas. Na atualidade, e pela primeira vez na história do mundo, não temos ideia de que tipo de mercado de trabalho haverá daqui a trinta ou quarenta anos e que habilidades ou competências serão necessárias. No entanto, é possível prever com muita certeza que essas gerações vão precisar continuar aprendendo e se reinventando a vida toda, e o mais importante é ensinar as pessoas a terem flexibilidade; não será possível pensar em exercer uma mesma profissão por toda vida e isso é extremamente difícil e estressante. (HARARI, 2018).

É comum encontrarmos na escola uma estrutura educacional de separação, ou seja, cada professor faz o seu trabalho na sua sala de aula, de forma isolada, deixando de lado o aspecto coletivo da escola e por vezes na própria disciplina trabalhada não apresenta aos alunos a conexão com outras áreas do saber.

A saber, o físico francês Basarab Nicolescu (1999), em seu escrito: “*O Manifesto da Transdisciplinaridade*”, coloca que o termo transdisciplinaridade aparece no cenário da epistemologia há cerca de trinta anos para traduzir a necessidade de uma alegre transgressão das fronteiras entre as disciplinas, aparece no cenário da epistemologia há cerca de trinta anos. Na transdisciplinaridade, não se trata de uma nova disciplinada, de um algo a mais, mas é uma abordagem, uma perspectiva que busca resgatar o indivíduo e sua esperança.

A sociedade do conhecimento fragmentado fragmenta o indivíduo e o torna um objeto mecânico, multifragmentado, em que cada disciplina é responsável por estudar cada peça. Uma tecnociência que busca a eficácia pela eficácia ampara um pensamento científico fragmentado. Numa perspectiva multidisciplinar, é importante resgatar saberes. Neste sentido, Nicolescu afirma que: “Tudo ocorre como se os conhecimentos e os saberes que uma civilização não para de acumular não pudesse ser integrado no interior daqueles que compõe esta civilização” (NICOLESCU, p. 32, 1999).



A linguagem disciplinar é uma barreira para o conhecimento. A necessidade de laços entre as disciplinas já apareceu em meados do nosso século com a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de determinada disciplina por outras, enriquecendo o objeto pelo estudo a partir de várias disciplinas. Mesmo assim, a presença de outras disciplinas é útil para reforçar o enfoque daquela em questão. “A abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (NICOLESCU, 1999, p. 34).

Já a interdisciplinaridade pretende a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Esta possui três graus: de aplicação, epistemológico e de criação de novas disciplinas. Conforme cita Nicolescu:

“A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 35).

É importante pensar em um processo que integre reciprocamente as várias disciplinas e campos de conhecimento, rompendo as estruturas de cada uma delas, é uma tarefa que demanda um enorme esforço. Principalmente porque se está em uma sociedade industrializada e caracterizada pela divisão do trabalho, a fragmentação do saber e a predominância das especializações. Sociedade esta que tem predominância reprodutivista, tanto do saber parcelado que tem refletido na profissionalização e nas relações de trabalho quanto nas formas sistematizadas do conhecimento.

O trabalho não disciplinar, prevendo pontes entre as diferentes áreas do saber, tornou-se um imperativo no mundo moderno. A produção e veiculação de conhecimentos relacionados à reestruturação produtiva estão atreladas a aspectos interligados, a influência das novas tecnologias e com isto, a necessidade de diálogo entre as diversas disciplinas científicas.

Os meios tecnológicos estão revolucionando a difusão e o acesso ao saber de modo rápido e abrangente ressaltando a noção de que o conhecimento se torna cada vez mais complexo. Frente a esta complexidade



está a demasiada especialização do conhecimento que delimita a área de conhecimento frente às demais. A decorrência disto é a falta de visão integral das problemáticas contemporâneas. Desta forma, fazem-se necessárias abordagens educativas que possibilitem uma comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento e que supere a dicotomia decorrente da fragmentação da especialização.

A interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são avanços na construção de uma nova visão social, que leva em conta os avanços científicos e os desafios do mundo contemporâneo. Existe uma gama de diferentes entendimentos sobre os termos inter, pluri, meta, multi e transdisciplinaridade. Em educação, eles são vistos como um caminho viável para a construção do conhecimento global, numa época em que os saberes surgem e se acumulam de forma vertiginosa. Assim, eles devem ser elucidados para uma melhor abordagem de seus significados dentro da organização do trabalho pedagógico.

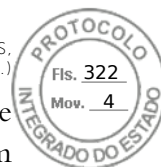
A transdisciplinaridade está baseada em novos níveis de realidade, trabalha no espaço vazio “entre”, “através” e “além” das disciplinas. É caracterizada como uma metodologia alternativa e complementar em relação à multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, preenchendo o espaço vazio ao longo das pesquisas.

Pensando esse contexto transdisciplinar, podemos pensar a escola, e partir dela o mundo de uma forma mais integrada. Se compreendermos que nossos jovens são o futuro, precisar estar cientes de que mundo é este. Assim é importante dar-lhes autonomia.

É importante discutir a implicação de novos paradigmas na educação, que exige a construção de uma nova visão, valorizando práticas educacionais que possibilitem uma percepção global da realidade.

As mudanças e os avanços tecnológicos desenvolvidos e empregados em cada época sugerem uma mudança nos tempos e espaços de ensinar e aprender e assim surgem novas modalidades de educação concebidas a partir das diversas formas de comunicação e construção do conhecimento, como a educação à distância e a educação semipresencial.

O espaço, tal como a sala de aula e o tempo da aprendizagem, único, rígido e quase absoluto, onde todos têm que aprender ao mesmo tempo, têm sido contestado, em um mundo que a territorialidade convive cada vez mais com um outro espaço de trocas construído por redes digitais de comu-



nicação e informação. Tradicionalmente, a escola tinha a tarefa exclusiva de promover a aprendizagem por meio de informações e conceitos, que eram finitos e determinados, conforme Kenski (KENSKI, 2003, p.30).

Na escola atual temos em conflito evidenciado, pois a cultura da técnica questiona a cultura da escola. Técnica está se chocando com a prática do aprendizado. Ainda que haja escolas com estruturas altamente construtivistas, com objetivos cada vez mais integrados, a ideia da memória ainda existe. A escola ainda valoriza muito a memória. Toda cultura informativa deveria reestruturar toda a avaliação, dando ressignificação a memória, em uma era onde qualquer mesmo com pouca instrução acessa qualquer informação de qualquer aparelho tecnológico.

A questão ambiental configura-se como algo crescentemente que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializa o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento; a capacitação de profissionais numa perspectiva interdisciplinar e de interesse social. Nesse contexto, o conhecimento deve priorizar as relações entre o meio natural e social, além de considerar o papel dos diversos atores na busca por um desenvolvimento socioambiental.

Nesse sentido, a escola, sendo um espaço social e de aprendizado, contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e atentos à relação homem-ambiente. Por isso, a educação ambiental tornou-se um componente essencial no processo de formação, visto que cointegra com todos os seguimentos e currículos escolares. Por se tratar de uma temática interdisciplinar, ela precisa ser desenvolvida de forma contínua, permanente, sistemática e transversal, contextualizando tais conteúdos com a realidade integral do mundo contemporâneo.

Assim sendo:

O desenvolvimento de programas de Educação Ambiental e a conscientização de seus conteúdos dependem deste completo processo de emergência e constituição de um saber ambiental, capaz de ser incorporado às práticas docentes e como guia de projeto de pesquisa (LEFF, 2018, p. 218).

O que se percebe atualmente na escola é o ensino da educação ambiental dentro de uma modalidade formal, com predominância de alguns temas



como, por exemplo, lixo, proteção do verde, uso e degradação dos mananciais e ações para conscientizar a população em relação à poluição do ar.

O grande desafio da escola no contexto ambiental é o de viabilizar as práticas educativas, articulando o ensino em sua prática diária; no sentido de enfrentar uma degradação ambiental junto aos problemas sociais.

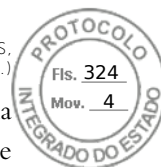
Atualmente, a Educação Ambiental tem ganhado grande relevância principalmente no contexto educacional por consequência das políticas de impacto estimuladas no mundo e da sucessão de medidas ambientais em âmbito internacional. No Brasil, a Educação Ambiental parece ser um tema novo e que por vezes não tem apresentado objetivo e metodologias de ação estabelecidas nas escolas (BERNARDES e PRIETO, 2010).

Ao mesmo tempo em que se fazem importantes os problemas ambientais da comunidade, eles devem ser analisados e o aluno precisa perceber que faz parte da sociedade. A educação ambiental deve compreender a estreita interação entre Meio Ambiente equilibrado e a qualidade de vida do homem, além de, mostrar que ela não se limita à preservação do Meio Ambiente, mas incorpora os aspectos sociais, econômicos, éticos e políticos.

A conexão, entre as propostas curriculares educacionais e as políticas que envolvem a Educação Ambiental e Sustentável, pode ser encarada como um dos fatores que dificultam os resultados esperados em prol da exploração da dimensão ambiental nas práticas escolares, pois nessa perspectiva, “o debate ambiental adquire uma dimensão pedagógica e política na medida em que oportuniza o debate, o questionamento e a negociação de projetos políticos, culturais e sociais” (TORALES, 2013, p. 2).

A educação exerce um papel muito importante na vida das futuras gerações. Neste sentido, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), compreende que é fundamental a capacidade de inovação e que depende da autonomia da educação no ensino e na participação de seus agentes locais, na capacidade de transformação em sua estrutura, em seu modo de pensar, planejar e gerir na educação básica. E nessa perspectiva, abrindo espaço para um novo currículo, baseado em novas metodologias fundamentado na cidadania e na sustentabilidade.

“A educação ambiental vai muito além do seu conservadorismo. Trata-se uma mudança radical de mentalidade em relação à qua-



lidade de vida, que está diretamente ligado ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores e ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente escolar, de trabalho e doméstico” (GADOTTI, 2009, p 96).

1.1 O currículo para educação Ambiental

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental tem por objetivo formar cidadão que se defronta com a problemática do meio ambiente, que sejam capazes de perceber pontos críticos, de pensar a coletividade; se posicionando frente aos desafios presentes nos locais em que vivem (BRASIL, 1999).

Tendo em vista esse contexto no ano de 1996, o Ministério da Educação (MEC), elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incorporando a dimensão ambiental, como Tema Transversal, nos currículos de Ensino Básico. A incorporação da temática ambiental no currículo da Educação Básica buscou pôr fim a visão conteudista que ainda perdura na educação brasileira.

A inserção da Educação Ambiental nos PCNs mostra uma visão integradora e transformadora, mas, metodologicamente, ainda falta uma indicação menos compartimentada dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento; o que poderia levar a uma mudança das práticas pedagógicas em Educação Ambiental (SOUZA, 2004).

Leff afirma que a escola é um dos elementos para que a educação ambiental se efetive, mas diz que também:

Os princípios da gestão ambiental e da democracia participativa propõem a necessária transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflitos e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também os municipais, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econô-



micos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a sociedade brasileira. (LEFF, 2018, p.61-62)

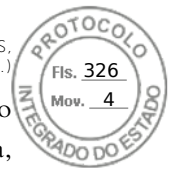
Considerando a importância da educação ambiental e da visão de integração do mundo, no tempo e no espaço, a escola deve oferecer métodos efetivos para a compreensão e aplicação da educação ambiental.

A Carta de Belgrado considera como objetivos da educação ambiental:

Tomada de consciência: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas. Conhecimentos: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica. Atitudes: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulsione a participar ativamente na sua proteção e melhoria. Aptidões: Ajudar às pessoas e aos grupos a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais. Capacidade de avaliação: Ajudar às pessoas e os grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos. Participação: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas (1975, p. 2-3).

Partindo das premissas da Carta de Belgrado, a escola é um espaço de formação e transformação que deve garantir que os seus objetivos sejam atingidos, viabilizando e consolidando na prática cotidiana dos educandos; bem como discutidos com a comunidade. Sendo no espaço escolar, é necessário tratar de temas da atualidade aplicados à realidade dos seus alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, do tema transversal Meio Ambiente estabelece que:

Temas da atualidade, em contínuo desenvolvimento, exigem uma permanente atualização; e fazê-lo junto com os alunos é uma ex-



celente oportunidade para que eles vivenciem o desenvolvimento de procedimentos elementares de pesquisa e construam, na prática, formas de sistematização das informações, medidas, considerações quantitativas, apresentação e discussão de resultados. O papel dos professores como orientadores desse processo é de fundamental importância. Essa vivência permite aos alunos perceber que a construção e a produção dos conhecimentos são contínuas e que, para entender as questões ambientais, há necessidade de atualização constante. (BRASIL, 1997, p. 188).

No século XX, o capitalismo passou a ser mais observada em relação à sociedade de consumo, vista como dos principais problemas da sociedade moderna, uma das causadoras de impactos ambientais, gerando preocupação as gestões urbanas e implicando na busca da sustentabilidade.

O capitalista e industrial trouxe desenvolvimento econômico e social, assim sendo, representa uma sociedade de consumo, com a oferta de empregos, e por consequência a geração de renda, conforme Portilho:

A abundância dos bens de consumo continuamente produzidos pelo sistema industrial é considerada, frequentemente, um símbolo da performance bem-sucedida das economias capitalistas modernas. No entanto, esta abundância passou a receber uma conotação negativa sendo objeto de críticas que consideram o consumismo um dos principais problemas das sociedades industriais modernas. A partir da construção da percepção de que os atuais padrões de consumo estão nas raízes da crise ambiental [...] (PORTILHO, 2010, p. 67).

Sobre sociedade de consumo, dispõe Portilho:

O consumidor de hoje é diferente dos consumidores das outras fases da sociedade moderna. Esse estilo de vida baseado na capacidade e na vontade de consumir revela-se como um livre exercício da vontade, onde Evento: XXII Jornada de Pesquisa os consumidores se sentem no comando. Assim, a Sociedade de Consumo pode ser definido a partir não só das diferenças na maneira como as pessoas satisfazem suas necessidades, mas também das diferenças nos sonhos, esperanças e aspirações [...] (PORTILHO, 2010, p. 76-77).



Ao implementar a educação ambiental, estará facilitando aos alunos e a comunidade em geral uma compreensão dos problemas existentes, da presença humana no meio ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolvendo assim, competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de diversas maneiras as nossas atitudes e as consequências ao meio ambiente.

Diante da crescente transformação da consciência ambiental voltada para a racionalidade e ao senso crítico; que integre às formas pedagógicas, Leff nos ajuda no caminho para agregar valor às práticas da educação ambiental. Assim, é proposto a repensar “o programa positivista, obcecado pela unidade das ciências e unificação do conhecimento” (LEFF, 2008, p. 258-259). Propondo assim, a saída dos meios pedagógicos tradicionais e a inserção em um ambiente extraescolar ou até mesmo extracurricular; uma vez que os currículos formais não dariam conta desta nova racionalidade.

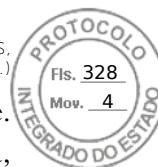
Nesse contexto, segundo Reigota (1998), a educação ambiental aponta para uma nova proposta pedagógica centrada na conscientização, na mudança de comportamento, no desenvolvimento das competências. Para Pádua e Tabanez (1998), ela propicia o aumento de conhecimentos, mudanças de valores e aperfeiçoamento de habilidades e condições básicas para estimular a integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

A relação da educação e o meio ambiente assume um desafio cada vez maior, demandado a emergência de novos saberes para aprender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. E ao mesmo tempo cabe a escola a criação desse elo com as novas gerações, pois o tempo escolar é um diálogo de gerações conforme análises dos autores: Carr (2011) e Sidnei Oliveira (2010).

A educação como principal propulsor da mudança, necessita de novos métodos de ensino, colocando o estudante em contato com o ambiente externo à sala de aula, em contato direto com a natureza. Aproveitando o conhecimento popular, para potencializar a sustentabilidade local e regional (BOFF, 2017).

A lei (9795/99) estabelece que a Educação Ambiental deva ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, e não como disciplina específica incluída no currículo escolar.

As escolas do Brasil, principalmente as públicas, enfrentam problemas, para a realização de atividades práticas, seja por falta de infraestrutura



ra, falta de espaço, recursos humanos, insumos e até mesmo de interesse. Ao trabalhar os temas transversais, sugerem-se ações fora da sala de aula, ou seja, não apenas de forma expositiva, mas sim que os alunos possam ter contato com a natureza, com problemas reais, busca a resolução destas. Essa não é uma prática corrente de nossas escolas.

Não é possível humanizar o planeta sem a apropriação intelectual do espaço, sem a materialização de projetos elaborados por sujeitos históricos e sociais.

“Ao reconhecer a capacidade de destruição e as marcas que vamos deixando em decorrência das nossas maneiras de estar no mundo, reconhecemos também, por oposição, o enorme potencial transformador e regenerador do qual somos dotados, principalmente quando refletirmos e agimos no coletivo” (BORGES, 2011, p. 15).

A educação enquanto prática ambiental, talvez seja a tarefa mais complexa a ser realizada no ambiente escolar. Pois depende de um compromisso, um engajamento Intersetorial.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão ambiental é urgente, e não se restringe as paredes escolares. Mas ela pode sim fazer a diferença na medida em conseguir dialogar com a geração que ai está, bem como com as próximas gerações, na busca pela consciência cidadã, não apenas num papel chamado currículo, ou seja, apenas na teoria que ela seja capaz de promover em suas práticas dentro e fora da escola, que vislumbrem a sustentabilidade na vida de seus alunos, na construção de um muito mais justo para todos.

A escola é uma intuição social inserida numa sociedade, pela função que exerce a de formar cidadãos, de preparar para a vida e desta forma a mesma precisa integrar-se ao mundo, dialogando com as demandas videntes, e não sendo indiferente. A demanda pela sustentabilidade ambiental é urgente e a escola pode ser a grande patrona desta empreitada, pois dela pode depender a própria sobrevivência das próximas gerações. Utilizando-se de métodos integrados e com uma visão mais próxima das



problemáticas enfrentadas pela sociedade atual, bem como da práxis da necessária no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Carta de Belgrado. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/inform- ma/item/8066-carta-de-belgrado> Acesso em: 30 abr. 2020.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, E. C. Educação Ambiental: discipli- na versus tema transversal. Revista Eletrônica Mestrado em Educa- ção Ambiental. V.4, jan./jul. 2010, p. 173-185.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____.Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transver- sais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 9.795/99. Dispõe so- bre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.pla- nalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conse- lho Pleno Resolução Nº 1, de 30 maio de 2012.

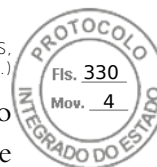
BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Ja- neiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. Arte da vida. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é: o que não é. 7 ed. Rio de Janeiro,: Vozes, 2017.

BORGES, C.; MOREIRA, T.; TRAJBER, R. Espaços Educadores Sustentáveis. Ver. Saltos para o Futuro, ano n. 7, junho, 2011.



CARR, Nicolas G. A Geração Superficial: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros. Tradução Mônica Gagliotti F. Friaça. – Rio de Janeiro: Agita, 2011.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. 6^o edição. Editora Fundação Peirópolis Ltda. 2009.

GIL, J.D.B.; REIDSMA, P.; GILLER, K.; TODMAN, L.; WHITMAORE, A.; ITTERSUM, M.V. 2019. Sustainable development goal 2: Improved targets and indicators for agriculture and food security. *Ambio*. V.48, p.685 – 698. <https://doi.org/10.1007/s13280-018-1101-4>.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In. TRAJBER, R.; MELLO, S.S. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens: uma breve história da humanidade. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

_____, Yuval Noah. Homo Deus – uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____, Yuval Noah. 21 lições para o século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e tempo docente. Campinas/SP. Papirus. 2013.

LEFF, E. Saber Ambiental. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v.02, n.1. Jan/Mar: 2006.



MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. Cap. III. p. 54. Cap. VI. p. 91.

NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Sidnei. Geração Y – o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrante, 2010.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998.

PORTILHO, Fátima. Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. P.43-50.

REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo: 8 ed. Cortez, 2010. p. 87.

SOUZA, D. A. A Relação da Criança com o Meio Ambiente: A Educação Ambiental nos Contextos Escolares, 2004. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 2004.

TORALES, M.T. A Inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político pedagógico. Revista do PPGEA/ FURG – Rio Grande do Sul, v. especial, março, 2013.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

*Denise Dias da Cruz*⁵⁵

*Alessandra Dias da Cruz*⁵⁶

INTRODUÇÃO

O processo de ensino deve ser o mais inclusivo possível e isso implica em considerar duas importantíssimas dimensões: o meio ambiente e a realidade social. Nesse sentido, ao falar em Educação Ambiental (EA) remetemos à ideia da interdisciplinaridade por uma questão de essência: não é possível falar em EA sem envolver diferentes vertentes (GONÇALVES, 2019).

Considerando o nosso sistema de ensino compartimentalizado (MIRANDA et al., 2010), a interdisciplinaridade torna-se um grande desafio para ser alcançada. A interdisciplinaridade implica conexão entre diversos campos do conhecimento, adotando os diferentes métodos em prol de um diálogo de saberes (LEFF, 2000). Isso significa estar aberto e olhar para uma questão pontual, mas considerando suas implicações sistêmicas. O desafio está exatamente nessa extrapolação, no saber trabalhar em grupo e na

55 Doutora em Ecologia, Professora do Dept. de Sistemática e Ecologia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal da Paraíba.

56 Possui MBA em Educação Corporativa. Possui cargo de Especialista em Educação Profissional no Senac - Departamento Nacional.

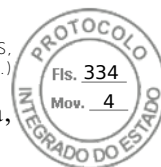


união de conhecimentos e técnicas de diversas áreas para uma interpretação contextualizada (MIRANDA et al., 2010). Temos um modelo de ensino compartimentalizado porque assim é mais fácil organizar ideias e simplifica o cenário a ser explicado. No entanto, não podemos esquecer que esse é um padrão criado pelo homem. Na natureza e na vida, os fatos ocorrem ao mesmo tempo, se complementam, podendo ser sinérgicos ou, ainda, antagônicos. A capacidade de enxergar esse múltiplo cenário deve fazer parte do ensino e estar obrigatoriamente presente em ações e EA.

A Educação Ambiental no Brasil está regulamentada pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9795/1999), sendo definida como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. A lei ainda define que esse é um componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1999). Perceba que já na definição de EA e na sua forma de execução, a interdisciplinaridade está explícita. Nesse sentido, a EA não deve ser um componente curricular ou um conteúdo a ser trabalhado especificamente por uma ou outra disciplina. A EA não deve ser trabalhada de forma isolada e sim, integrada. Essa integração deve promover a participação dos diversos atores sociais e de práticas pedagógicas (TRAVASSOS, 2004).

A EA pode ser trabalhada em diversos cenários, tanto na educação formal como na educação não-formal, mas sem dúvidas dentro da escola o processo deve ser quase obrigatório e deve constar como uma diretriz, independente do método educacional ou do embasamento teórico adotado pelas instituições.

Por que a EA é tão importante de ser considerada dentro da escola? Porque vivemos em uma sociedade carente de uma visão de unidade do homem com o Meio Ambiente. Estamos em uma realidade onde a humanidade tem uma visão mais antropocêntrica, se colocando como soberano na utilização dos recursos naturais, e com suas atitudes tem-se um grande impacto no meio ambiente natural e, também, no meio ambiente construído. A educação deve contextualizar o conhecimento, demonstrar a importância no meio físico local (realidade de clima, solo, relevo, recursos hídricos, biodiversidade), sem desconsiderar a influência cultural no



conhecimento (REIS et al., 2017). A EA deve ter essa visão e, dessa forma, perpassar por todos os componetes curriculares.

A falta de visão de integração com o meio gera impactos ambientais que comprometem serviços ecossistêmicos⁵⁷, afetando outras espécies, mas também afetando fortemente o nosso bem-estar. A falta de uma visão mais holística do meio ambiente também afeta e compromete o bem-estar nas cidades. A falta de um direcionamento correto dos resíduos sólidos, a construção em áreas de leito de rios e sua ocupação desornada, o lançamento de esgoto sem controle em corpos de água, a ausência de áreas verdes nas cidades e muitas outras ações humanas comprometem diretamente nosso bem-estar nas cidades. Claro que muitos desses aspectos estão relacionados com políticas públicas de gestão ambiental, mas o importante é compreendermos que através da EA contextualizada, o educando muda como cidadão, influenciando diretamente na qualidade do meio. A ausência de ações concretas e efetivas de EA é um retrocesso para vivermos em cidades de melhor qualidade.

Nesse sentido, que a escola ganha destaque quando se fala de EA. A escola é um dos ambientes mais favoráveis para a realização de atividades com o enfoque na relação sociedade-natureza, pois desempenha um importante papel na formação de cidadãos não alheios e críticos sobre os problemas ambientais (ABÍLIO; GUERRA, 2005). Desse modo, esse artigo tem com objetivo discutir as possibilidades de práticas interdisciplinares na escola, explorando seus desafios e perspectivas. É um texto de conotação teórico-conceitual e baseado na experiência das autoras e em levantamento da literatura científica.

1. PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA EA

Na maioria das escolas, a EA acaba sendo trabalhada de maneira disciplinar e explorada principalmente por professores de Ciências e Biologia

57 Serviços ecossistêmicos são serviços fornecidos pela natureza e que são essenciais para o bem estar e sobrevivência do homem. Eles podem ser classificados em serviços de suporte, provisão, cultural e de regulação. MILLENIUM ECOSYSTEM ASSESMENT (MA). Ecosystems and Human Well-Being: biodiversity synthesis. Relatório. World Resource Institute. Washington, DC, 2005. 87p.

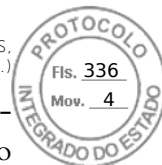


e/ ou Geografia (MIRANDA et al., 2010), principalmente porque essas são as disciplinas que tratam mais explicitamente de temáticas relacionadas ao meio ambiente. São poucas escolas que tem a EA inserida no seu planejamento de maneira interdisciplinar. Essa forma de abordagem pode ser considerada difícil por, às vezes, exigir demandas, como laboratórios e recursos didáticos, no entanto, o há outros grandes desafios, como a falta de tempo dos docentes e oportunidade de se dedicarem de maneira conjunta para a organização e planejamento de ações efetivas, continuadas e interativas de EA (BIONDO et al., 2010).

O professor muitas vezes se divide entre diversas escolas, atendendo a um grande número de turmas e alunos, não tendo oportunidade de se dedicar para um trabalho em conjunto com outros colegas e tendo até sua saúde afetada (GOMES; BRITO, 2006). Esse é o primeiro grande desafio a ser vencido: as escolas precisam direcionar a discussão de temáticas de EA, envolver os professores e possibilitar que haja comunicação entre as diferentes disciplinas, pois questões relativas ao meio ambiente perpassam por todas as áreas do conhecimento.

Voltando ao mencionado desafio das estruturas escolares, é necessário reconhecer que a ausência de alguns espaços e equipamentos prejudica e dificulta a realização de atividades mais específicas, no entanto, vivemos em um momento de descobertas e de renovação da educação. Há inúmeras estratégias, metodologias e possibilidades de se trabalhar um conteúdo. O professor deve estar aberto para as metodologias ativas, tonar o aluno engajado no processo de aprendizado (PAIVA et al., 2016) e, muitas vezes, usar a criatividade para usar poucos materiais ou materiais de baixo custo e, com a possibilidade de serem desenvolvidos com o auxílio dos próprios alunos.

Metodologias ativas aliadas a uma diversificada gama de recursos didáticos, como a realização de jogos didáticos, softwares de computador e de celulares, recursos multimídias, vídeos, aulas práticas dentro do espaço escolar ou no seu entorno, entre outras, trazem o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e trabalhar temáticas de EA nesse contexto torna o aprendizado muito mais significativo. As metodologias ativas de ensino, com boas sequências didáticas, são um ótimo caminho para se alcançar uma aprendizagem significativa, inclusiva e que permite ser explorada na perspectiva interdisciplinar.



A EA ainda permite a realização de um trabalho de ensino por investigação, mais uma vez direcionando o aprendizado para o protagonismo do aluno (MELVILLE et al., 2008). O ensino por investigação deve focar no uso de estratégias onde o aluno seja estimulado a se engajar ativamente no processo de aprendizado através da realização de problemas e desenvolvendo sua capacidade de pensar em estratégias através da investigação (coleta de dados, pesquisa, interpretação de dados, análises, reflexões) para a construção do conhecimento (MELVILLE et al., 2008).

Esse processo de ensino se encaixa muito bem com a abordagem interdisciplinar defendida pela EA, de modo que uma mesma temática pode ser explorada por diversas áreas do conhecimento de maneira complementar. É uma forma dos alunos pensarem na resolução real de problemas do meio, uma das questões também levantada pela EA (MIRANDA et al., 2010).

Dois etapas são muito importantes de serem consideradas em trabalhos de EA: o diagnóstico da percepção ambiental e ações de sensibilização ambiental. A primeira visa entender a realidade para que se possa avaliar a situação e planejar a melhor estratégia a ser seguida. A segunda visa mudar ou complementar a percepção, tornando o sujeito mais consciente dos impactos das suas ações e corresponsável pelo bem-estar ambiental. A interdisciplinaridade deve sempre ser considerada ao longo desse processo, porque tanto a percepção quanto a sensibilização exigem múltiplos conhecimentos e quanto mais ampla for a abordagem, mais sólida será a ação desenvolvida e maior a possibilidade de sucesso junto ao público-alvo.

A percepção ambiental indica como os indivíduos enxergam e interagem com o meio e só percebendo o que tem de errado, é que as pessoas podem ser estimuladas ou ter a iniciativa de mudar de hábitos ou cobrar por melhores condições ambientais (HELBEL; VESTENA, 2017). Nem sempre a percepção corresponde à realidade e esse diagnóstico é o indicador de como os trabalhos de EA devem ser feitos. Um exemplo da importância desse diagnóstico foi visto no descompasso observado em uma escola do Agreste Paraibano, onde o corpo escolar (tanto professores quanto alunos) percebia a gestão dos resíduos sólidos de maneira distinta do que era realmente realizada pela escola e até pela prefeitura (LEITE et al., 2018). A partir desse diagnóstico, pode-se trabalhar a questão de maneira mais pontual, de modo que a escola pode propor ações interdisci-



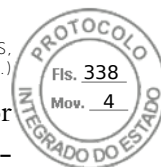
plinares, considerando as abordagens das diferentes disciplinas para ajudar melhorar a visão e remediar os pontos fracos desse problema.

A sensibilização ambiental pode ser trabalhada através de diversas estratégias e sequências didáticas bem planejadas. Ações continuadas, de longo prazo são as mais indicadas. A utilização de recursos naturais ou ‘ícones’ identificados pelos alunos podem servir de ponto de partida para estratégias de sensibilização ambiental. Um exemplo disso foi a utilização de estratégias variadas (palestras, oficina de desenho e aula prática) utilizando-se plantas carnívoras como motivadores para se perceber o meio e sensibilizar para os impactos causados pelo homem (SILVA; CRUZ, 2014). O trabalho foi desenvolvido ao longo de oito meses com alunos do ensino médio em uma escola do Agreste paraibano, que demonstraram desenvolver maior preocupação em relação à qualidade ambiental para a conservação dos habitats e, conseqüentemente, das espécies e dos processos naturais.

2. A EA NAS DIFERENTES DISCIPLINAS: DIFERENTES METODOLOGIAS

Por a EA explorar ideias de boas práticas com o meio ambiente, muitos associam seu desenvolvimento de forma bem pontual, sendo trabalhada junto aos conteúdos das disciplinas de Ciências e Geografia, no entanto, podemos encontrar exemplos da temática trabalhada em diversas disciplinas. Veremos alguns estudos de caso que demonstram essa aplicação nas diferentes disciplinas e vamos apresentar uma análise de como é possível explorar as possibilidades da aplicação interdisciplinar baseada nas ideias iniciais.

Uma disciplina que pode explorar muitas questões voltadas para a temática do meio ambiente é a Química. Trabalhos de Química podem facilmente ser desenvolvidos em cima de problemas ambientais, sendo possível se trabalhar desde conceitos básicos até visualizar sua aplicação na prática, com proposições de soluções. É uma possibilidade excelente para um ensino investigativo. Um exemplo de aplicação nesse contexto foi um trabalho desenvolvido com alunos do ensino médio em Guaraci, PR, sobre o correto descarte de pilhas (ARRIGO et al., 2018). Um tema tão atual e tão presente no dia-a-dia do aluno foi o tema norteador



para uma sequência didática, incluindo metodologias ativas e o ensino por investigação. Os alunos realizaram atividades em grupo, leituras contextualizadas, apresentações, entrevistas com a comunidade, montaram uma pilha, responderam um estudo dirigido e fizeram análises de charges (ARRIGO et al., 2018). Ao final das atividades, os alunos demonstraram uma discussão mais contextualizada, com o domínio de conceitos científicos e melhor percepção quanto ao problema ambiental (ARRIGO et al., 2018).

Esse é um ótimo exemplo de como a EA pode ser inserida nas aulas de Química, no entanto, identifica-se diversos momentos em que se poderia ter a participação de outras disciplinas. Ao se montar uma pilha, poderia-se usar conhecimentos de Física, ao se trabalhar com redação e charge, abre-se a possibilidade de incluir atividades com o professor de Português, ao se falar de riscos ambientais, há total relação com temáticas biológicas e, ainda poderia ter a participação da Matemática nos cálculos das fórmulas utilizadas.

Uma disciplina que está pouco envolvida com as práticas de EA na escola é a História. No entanto, isso pode ser facilmente revertido, se olharmos a importância do conhecimento histórico como uma das bases para se entender a ocupação dos territórios e as mudanças ambientais, além das sociais, que as civilizações sofreram. Não é possível compreender História, sem uma visão da mudança causada no Meio Ambiente; a História não pode se restringir ao social (CARVALHO; COSTA, 2016). A abordagem das mudanças históricas em paralelo às mudanças ambientais traz uma gama de possibilidades. Ao se pensar na ocupação colonial e nas práticas de exploração, temos uma temática riquíssima que pode ser explorada do ponto de vista biológico (por ex.: impactos na biodiversidade, uso de recursos naturais, impactos ambientais) e geográfico (ex.: ocupação de território, alterações na paisagem). Processos históricos de queda de civilizações por exaustão no uso de recursos naturais ou ainda características ambientais locais (clima e fitofisionomias vegetais) que influenciaram guerras ou ocupação de novos territórios. Questões históricas de cunho ambiental podem ser exploradas por professores de Português e Literatura. São inúmeros exemplos que podem ser explorados de maneira interdisciplinar.

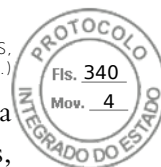
A Física é outra disciplina que possui um grande potencial para explorar temáticas ambientais e aplicar ativamente ações de EA. Um estudo ex-



perimental em Pernambuco demonstrou a potencialidade de se trabalhar a temática da energia pelo prisma da Física com uma abordagem voltada para EA (LIMA JUNIOR et al., 2018). A proposta foi analisar o melhor ponto para instalação de um sistema fotovoltaico, possibilitando a geração de energia solar (LIMA JUNIOR et al., 2018). Esse é um estudo desenvolvido em um laboratório estruturado, não sendo possível ser replicado na realidade escolar. No entanto, muitas Universidades executam projetos de extensão, sendo essa uma ótima oportunidade para as escolas. Vale a pena procurar junto às Universidades próximas da escola projetos que possam ser demonstrados ou até que possam contar com a participação dos alunos. Isso é válido para todas as áreas do conhecimento.

A Matemática também muito tem a contribuir quando se fala de explorar sua aplicabilidade na EA. Um trabalho realizado com alunos do 2º ano do ensino médio em uma escola de Uberlândia, MG, demonstrou que o conhecimento matemático pode ser usado para produzir uma tecnologia de economia de água (descarga digital) (SOUZA JÚNIOR; ALVES, 2020). Os alunos foram estimulados a desenvolver um modelo matemático visando evitar o desperdício de água, desenvolvendo maior domínio sob o conhecimento digital e maior sensibilização quanto às questões ambientais. Esse é um excelente exemplo para demonstrar a possibilidade de se trabalhar metodologias ativas e o ensino por investigação. Esse tipo de proposta pode ser trabalhada em parceria com professores de Física, Biologia e Geografia. É uma excelente oportunidade do aluno perceber que o conteúdo compartimentalizado pela escola pode ser visto de maneira interativa. A interdisciplinaridade possibilitando a união de conhecimentos diferentes para um produto em comum.

As possibilidades de se trabalhar a EA são infinitas. Disciplinas na área de Artes também devem ser envolvidas no processo. Um excelente trabalho desenvolvido nessa perspectiva foi visando à produção de documentários cinematográficos sobre questões ambientais que envolviam o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, norte do estado do Rio de Janeiro (FUENTES et al., 2016). Os vídeos produzidos exploraram questões desde o ponto de vista histórico, passando pelo biológico e envolvendo os conflitos socioambientais existentes. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de universitários, no entanto, é uma ideia muito boa de ser adaptada e desenvolvida com alunos do ensino básico. Esse tipo



de proposta permite trabalhar o lúdico, explorar vertentes importantes na área das Artes e ter muito mais significado se envolver outros professores, como o professor de Biologia, que pode explorar questões de biodiversidade e impactos ambientais; o professor de Português, que pode estar envolvido com a orientação do roteiro; o professor de Química, que pode colaborar com orientações sobre as características físico-químicas desse ambiente e, ainda, o professor de História que pode direcionar discussões sobre ocupações desses espaços e possíveis conflitos.

Não ressaltamos aqui questões de Biologia e de Geografia porque essas são as mais frequentes que encontrarmos e são mais fáceis de serem percebidas. No entanto, em todos os casos de interesse da EA, a inserção das disciplinas não pode ter limite. Professores de Artes podem trabalhar a temática através de estratégias como teatro, música e o professor de Educação Física pode trabalhar questões voltadas para a relação do corpo com o meio ambiente (MIRANDA et al., 2010). A Física pode explorar as leis que regem o meio ambiente e sua relação com as ações antrópicas; a Química pode explorar questões da matéria, origem do Universo, mudança de estados da matéria e como as reações químicas demonstram o que está acontecendo no meio ambiente (REIS et al., 2017); a Matemática ainda pode explorar as questões de matemática financeira e gerar boas discussões sobre descarte de materiais e a necessidade de consumo da atual sociedade (MIRANDA et al., 2010). Essa é uma questão que reflete no bolso e no meio ambiente diretamente.

Vemos que as possibilidades de ações voltadas para a EA são diversas, não excluindo nenhuma área do conhecimento. Sem dúvidas, as iniciativas de explorar a EA em uma ou outra disciplina individualmente são muito válidas, mas a abordagem interdisciplinar extrapola a possibilidade de desenvolvimento do estudante.

3. A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA EA

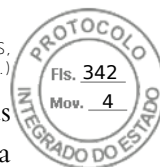
A abordagem interdisciplinar da EA é que vai permitir trabalhar de maneira mais contextualizada possível e possibilitar ao aluno maior sensibilização e visão sistemêmica do ambiente. Nesse contexto, a escolha de temáticas norteadoras pode ser o ponto de partida para envolver diferentes professores e conhecimentos de diferentes disciplinas. O desenvolvimento



de uma horta escolar pode ser um bom exemplo pra essas ações, como demonstrado em um trabalho desenvolvido por professores ciências, matemática e português junto às turmas do 6º e 7º anos em uma escola de Nova Ipixuma, PA (OLIVEIRA et al., 2018). Foram trabalhados conteúdos específicos, como classificação biológica, exigências para crescimento vegetacional, importância do cuidado com a terra, fotossíntese, entre muitos outros conteúdos biológicos, além do desenvolvimento de relatórios, com conteúdos de português e cálculos sobre crescimento vegetal e preparação dos canteiros, envolvendo os conteúdos de matemática. Ainda exploraram temáticas de conotação interdisciplinar como a segurança alimentar (OLIVEIRA et al., 2018). Os professores usaram diversas metodologias ativas, como aulas práticas de campo, fotografia, preparo de material pelos alunos e concluíram que ao final da ação, as estratégias haviam colaborado para o aprendizado de qualidade e os alunos estavam com maior grau de responsabilidade em relação ao meio ambiente (OLIVEIRA et al., 2018).

A horta também foi a temática norteadora em um projeto com alunos do ensino médio da cidade de Piancó, no Sertão da Paraíba. Os professores de Biologia, Geografia e Matemática (OLIVEIRA; CRUZ, 2017). Mais uma vez, os autores usaram de metodologias ativas e recursos variados (aulas práticas de campo, filmes, palestras, ações na comunidade do entorno), garantindo a mudança significativa da percepção dos alunos em relação aos problemas ambientais e uma melhora no desempenho escolar (OLIVEIRA; CRUZ, 2017).

Outro interessante exemplo foi um trabalho de extensão realizado por universitários do curso de Matemática e Pedagogia junto aos alunos de 7 a 11 anos em uma escola de Tocantins. Essa iniciativa foi desenvolvida ao longo de 10 meses, teve o apoio dos professores da escola e contou com o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, explorando questões ambientais e sempre apresentando uma nova forma de se aplicar conhecimentos matemáticos (ROSA et al., 2017). Foram desenvolvidas atividades lúdicas, contextualizadas a partir do cotidiano dos alunos e contou com a realização de aulas de campo, oficinas de desenhos, jogos, entre outros recursos e estratégias didáticas. Dentre os resultados observados, destaca-se mais do que o ganho no aprendizado, mas principalmente, a mudança de atitudes dos alunos, uma vez que foi observada uma mudança na postura cidadã desses alunos. Eles se tornaram mais interessados, com



maior responsabilidade pelo espaço escolar (ROSA et al., 2017). Práticas interdisciplinares e de longo prazo podem impactar positivamente a vida dos alunos e podem promover uma real mudança de comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA não pode mais ser vista como coadjuvante ou como um momento especial do ano em que a temática é trabalhada dentro da escola. A EA deve ser vista como parte do cotidiano escolar, envolver alunos, professores, funcionários e a família de maneira permanente e interdisciplinar.

Trabalhos com sugestões de metodologias ativas estão cada vez em maior número e já se tem muito conhecimento de como e da importância de fazer uma EA contextualizada e interdisciplinar. Além disso, essa forma de trabalho permite a prática da aula investigativa, ou seja, o estudante deve ser o protagonista do processo, deve ser estimulado a pesquisar sobre o tema e também de ver a aplicação do conteúdo (CARVALHO, 2013). Realmente, caminhar para um ensino mais contextualizado.

A EA pode ser considerada uma forma ideal de relacionar as diferentes disciplinas e contextos do meio ambiente. Não há modelos prontos, mas deve haver uma intenção de participar de um processo transformador e sensibilizador, atuando sobre a cultura local, reduzindo os impactos negativos no meio e proporcionando um cidadão mais consciente (CRUZ et al. 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, Francisco José Pegado; GUERRA, Rafael Angel Torquemada.

A Questão Ambiental no Ensino de Ciências e a Formação Continuada de Professores de Ensino Fundamental. João Pessoa-PB: UFPB/FUNAPE/LEAL, 2005.

ARRIGO, Viviane; ALEXANDRE, Mara Cristina Lalli; ASSAI, Natany Dayani de Souza Assai. O ensino de Química e a Educação Ambiental: uma proposta para trabalhar conteúdos de pilhas e baterias. **Experiências em Ensino de Ciências** V. 13, n.5, p. 306-325, 2018. BIONDO, Evandro; OLIVEIRA, Eniz Conceição; HARRIS, João Batista Siqueira; MARCHI, Miriam Ines. Dificuldades perce-



bidas pelos professores da Educação Básica do Vale do Taquari/RS na aplicação de projetos de Educação Ambiental. **Revista Educação Ambiental em ação**, 34, vol. 9, série 4, 2010.

BRASIL, **Lei 9795/ 99**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Ensino de Ciências por Investigação**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, Ely Bergo de; COSTA, Jamerson de Sousa. Ensino de História e meio ambiente: uma difícil aproximação. **História & Ensino**, V.22, n. 2, 49-73, 2016.

CRUZ, Camila Aparecida; MELO, Ismail Barra Nova, MARQUES, Silvio César Moral. A Educação Ambiental brasileira: história e adjectivações. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V. 11, N. 1, p. 183-195, 2016.

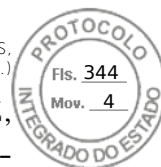
FUNTES, Nathalia Moura Muzy; COSTA, Rafael Nogueira; RUTA, Christine. Cinema e Educação Ambiental no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba: reflexões e práticas interdisciplinares e transversais. **Educação e Sociedade**, V.37, n. 136, p. 893-911, 2016.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, ano 6, N. 1, p. 49-62, 2006.

GONÇALVES, Teresinha Maria. O trabalho interdisciplinar em Educação Ambiental: reflexão sobre a prática docente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V. 14, N. 3, p. 41-49, 2019.

HELBEL, Mirela Ramos Moimaz; VESTENA, Carla Luciane Blum. Fenomenologia: a percepção ambiental como objeto de construção à educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V. 12, N. 2, p. 67-78, 2017.

LEFF, ENRIQUE. 2000. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau, SC: FURB, 2000.



LEITE, Andrea Amorim; ANDRADE, Maristela Oliveira de; CRUZ, Denise Dias. Percepção ambiental do corpo docente e discente sobre os resíduos sólidos em uma escola pública no Agreste paraibano. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, V.35, N. 1, p.58-75, 2018.

LIMA JUNIOR, Claudemiro; RODRIGUES, Bruno Basílio; SILVA, Fabrício Villa Verde; LUZ, Leudiane Rodrigues; LIMA, Regina Lúcia Félix de Aguiar. Energia solar: metodologia para avaliação do local de instalação de sistema fotovoltaico fomentando a Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V. 13, N. 3, p. 233-244, 2018.

MELVILLE, Wayne; FAZIO, Xavier; BARTLEY, Anthony; JONES, Doug. Experience and Reflection: Preservice Science Teachers' Capacity for Teaching Inquiry. **Jounal Sci Teacher Educ**, V. 19, p. 477-494. 2008.

MIRANDA, Fatima Helena da Fonseca; MIRANDA, José Arlindo; RAVAGlia, Rosana. Abordagem Interdisciplinar em Educação Ambiental. **Revista Práxis**, ano II, n. 4, p. 11-16, 2010.

OLIVEIRA, Fabiane Rezende de; PEREIRA, Emmanuelle Rodrigues; PEREIRA JUNIOR, Antônio. Horta escolar, Educação Ambiental e a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V. 13, N. 2, p.10-31, 2018.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha Brandão; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, V.15, n. 02, p.145-153, 2016. REIS, Laís Naiara Gonçalves dos; MARTINS, Marco Túlio; ROSA Daniela Almeida. Educação Ambiental frente à Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 13, N. 02, p. 78-89, 2017.

ROSA, Bruno Rodrigues; LIMAB, Sandra Maria Faleiros; COSTA, Clariza Alves da; KONRAD, Maria Luiza de Freitas. Aprendizagem



gem Matemática na Educação Ambiental. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 18, n.3, p. 184-190, 2017.

SILVA, Caio Vinícius da; CRUZ, Denise Dias da. Educação ecológica para a conservação das plantas carnívoras. **Gaia Scientia**, V. 8, N. 1, p. 279-293, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de Souza; ALVES, Deive Barbosa. Modelagem Matemática e Educação Ambiental no contexto da Cultura Digital. **Com a Palavra o Professor**, V. 5, N. 11, p. 150-170, 2020.



ARTIGOS – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

333

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

A AUSÊNCIA DOS PAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA

*Rudinei Zorzo*⁵⁸

1 INTRODUÇÃO

As relações humanas, marcadas pela evolução tecnológica e científica e por certo distanciamento afetivo, se tornam cada vez mais complexas diante da necessidade de estabelecer relações interpessoais mais satisfatórias, de se adaptar aos diferentes contextos e às demandas pertinentes a cada faixa etária (OLIVEIRA; SILVA, 2013).

As relações interpessoais, diante de tudo isso, deixam de ser pautadas pelo amor e dão lugar a interesses, sejam elas familiares ou de amizade (BAUMAN, 2004). A ausência física ou emocional da figura paterna causa um desvio de foco do amor fazendo com que o desenvolvimento das

58 Bacharel em Filosofia pela UCS (2006), Bacharel em Teologia pela PUCRS (2010), bem como Complementação Pedagógica em Pedagogia na INTERVALE (2020), Pós-graduado em Psicologia, desenvolvimento humano e habilidade sociais pela UNIARA (2016), Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela BRAZ CUBAS (2020) e Pós-graduado em Filosofia da Religião pela FARESE (2020). Mestre em Resolução de Conflitos e Mediação pela UNEATLANTICO (2018) e mestre em Gestão Estratégica, especialidade: Gerência pela UNINI (2018). Atualmente é Professor de Iniciação Científica, Ensino Religioso e Sociologia (Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio) e vice diretor de turno (Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais) no Colégio Mutirão de São Marcos em São Marcos/RS.



habilidades sociais dos adolescentes e jovens esteja comprometido, fazendo-os sentir essa falta (SINAY, 2015).

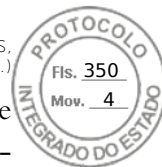
Roudinesco, citado por Cúnico S. e Arpini D. (2014), traça as três fases que a figura paterna já viveu ao longo da história:

A primeira delas diz respeito à família dita tradicional, em que o principal objetivo era a transmissão de patrimônio através de casamentos arranjados pelos pais, em uma clara submissão da família frente à autoridade patriarcal. Na segunda fase, encontra-se a família moderna, fundada no amor romântico e que sancionava a reciprocidade dos sentimentos através do casamento. Aqui, a atribuição da autoridade era dividida entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro, já que essa família valorizava a divisão do trabalho entre os cônjuges e considerava a educação dos filhos dever do Estado. A partir dos anos 60, impõe-se a terceira fase, a chamada família contemporânea ou pós-moderna, na qual dois indivíduos buscam relações íntimas e realização sexual ao longo de uma relação nem sempre duradoura. À medida que as separações, os divórcios e as recomposições conjugais vão aumentando, a transmissão da autoridade vai tornando-se cada vez mais complexa. (ROUDINESCO, Apud. CÚNICO S. e ARPINI D., 2014, p. 227-228)

É preciso compreender primeiro o que é família e qual a função da figura paterna para depois adentrar-se no campo das habilidades sociais, por isso este projeto inicia com um resgate histórico da compreensão de família e da participação da figura do homem na mesma.

Del Prette e Del Prette (2013) com sua vasta experiência na pesquisa das habilidades sociais afirmam que estas podem ser definidas como o conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal. Essas habilidades são aprendidas e as demandas para o seu desempenho variam em função do estágio de desenvolvimento do indivíduo e de variáveis situacional-culturais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

A ausência paterna tem potencial para gerar conflitos no desenvolvimento psicológico da criança. A influência da ausência paterna no desenvolvimento cognitivo e em distúrbios do comportamento aponta para uma má formação das habilidades sociais (LOPES; PAULA, 2011)



Ao longo do trabalho faz-se a diferenciação entre ausência física e emocional, pois muitos pais formam família, todavia não são família, estando assim distante emocionalmente dos filhos, esse afastamento também gera consequências para o desenvolvimento das Habilidades Sociais. Por outro lado, tem-se a ausência física da figura paterna em muitas famílias, sobre isso Benczik escreve:

As crianças que têm pai presente apresentam nível de autoestima superior àquelas que têm pai ausente, com o qual não convivem. O pai é um pilar muito importante no desenvolvimento de qualquer criança. Quanto maior é a participação e o envolvimento do pai no crescimento e na educação da criança, melhor é a qualidade da relação que se estabelece entre ambos. (BENCZIK, E., 2011, p.71).

A importância da busca por compreender o que representa para a formação das habilidades sociais numa criança a ausência dos pais ou a presença física, todavia ausência sentimental, faz ser válida pesquisa deste tema. Assim como Del Prette reflete que nenhuma criança nasce com a tendência de pregar ou agir de forma dissimulada, mas é influenciada pelo meio, pela família (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). A falha em estabelecer limites, a relação conflitiva com os filhos ou a ausência sentimental ou física dos pais são algumas das condições que contribuem para o estabelecimento de estilos não habilidosos dos quais pais e professores tanto se queixam.

Esta pesquisa visa uma melhor compreensão do adolescente que chega à escola nas séries iniciais ou do jovem que chega ao ensino fundamental e médio ainda carente de habilidades sociais e com problemas no seu desenvolvimento. Não pretende ser uma resposta a todas as perguntas, todavia pretende dar um panorama geral de como a ausência paterna – seja ela por morte do cônjuge, pela ausência física ou emocional do mesmo – causam lacunas na transmissão e aquisição das Habilidades Sociais.

Vive-se numa sociedade em constante mudança, tudo o que hoje era moderno amanhã pode se tornar obsoleto. Isso afeta diretamente nossas famílias que, por vezes não sabem lidar com seus filhos e acabam ausentando-se. Este trabalho buscará analisar as consequências da falta dos pais em casa. Divide-se essa falta em física e afetiva ou emocionalmente, pois sabe-se



que muitos pais estão presentes fisicamente em suas casas, todavia estão ausentes emocionalmente de seus filhos e isso gera consequências no tocante as habilidades sociais dos mesmos. Ao passo que, se buscará identificar se essa falta realmente afeta diretamente os adolescentes e se eles são capazes de adquirir as habilidades sociais defasadas com o passar do tempo. Por isso, se fará uma tentativa de descrever as habilidades sociais na adolescência, como são aprendidas e quais as consequências da falta das mesmas, analisando se essa consequência está relacionada a ausência dos pais.

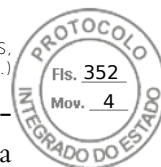
2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das buscas nas bases de dados nacionais foram selecionados os artigos de revisão bibliográfica ou de relato de experiência, publicados no período de 2003 a 2016, em língua portuguesa, que verificaram a participação paterna em adolescentes e suas implicações no tocante as habilidades sociais.

Com base na pesquisa bibliográfica, percebe-se que a maior participação do pai na criação e no cuidado com os filhos tem influência positiva tanto na vida da criança quanto na vida do adolescente. Através dos artigos encontrados percebe-se que os filhos se tornam mais felizes e bem-educados, com uma gama maior de habilidades sociais quando seus pais participam mais ativamente e, de modo ceder, nas tarefas com as crianças. Quando se fala em participação na educação da criança se fala em participação ativa e afetiva, pois muitos pais estão presentes fisicamente, mas não emocionalmente da vida de seus filhos (SINAY, 2015).

Del Prette e Del Prette (2013) iniciam sua obra frisando a importância de se compreender o conceito de Habilidades Sociais (HS), cujo principal desempenho social é a competência social dos indivíduos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Neste sentido Del Prette e Del Prette (2013) assim definem as Habilidades Sociais:

[...] o termo Habilidades Sociais, geralmente utilizado no plural, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.31).



Bandeira, Marina et al. (2006) Considera que as HS mudam conforme a escolaridade dos pais e o nível socioeconômico, quanto maior a escolaridade dos pais e seu nível socioeconômico, maior o escore das HS; quanto menor a importância atribuída pelos pais às HS, menores os escores das crianças (BANDEIRA, Marina et al., 2006).

Oliveira e Silva (2013), em seus estudos sobre as HS afirmam que Almir e Zilda Del Prette são considerados os autores precursores do campo das HS no Brasil, produzindo grande parte do acervo científico nacional e sendo “responsáveis pela maior parte da disseminação dos conceitos teóricos e práticos da área do Treinamento de Habilidades Sociais” (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p. 23).

Emidio, Ribeiro e De-Farias (2009) citam Del Prette e Del Prette (2005) em seu artigo clarificando o conceito de HS e sua implicância na vida social de crianças e adolescentes:

[...] um repertório pobre em habilidades sociais acarreta uma série de dificuldades interpessoais para a criança, incluindo: agressividade física e/ou verbal, comportamentos opostos ou desafiantes, condutas antissociais, depressão, isolamento social, ansiedade e fobia social. (DEL PRETTE; DEL PRETTE Op. Cit. EMIDIO, RIBEIRO; DE-FARIAS, 2009, p. 280)

Desta maneira as HS são importantes para a comunicação da criança, seja ela verbal ou não verbal, haja vista que:

[...] a criança aprende, desde cedo, que a escolha e o uso correto de determinadas palavras, em vez de outras, tem um efeito decisivo na interpretação que os demais fazem sobre o que quer comunicar. Por outro lado, aprende a inferir intenções e emoções com base no conteúdo verbal das mensagens que recebe. (DEL PRETTTE; DEL PRETTE, 2013, p.37).

Percebe-se assim, pela audição não apenas o que interlocutor diz, mas o que ele realmente está querendo dizer (DEL PRETTTE; DEL PRETTE, 2009). Pela comunicação não verbal é possível perceber alteração no olhar, nos gestos, fazendo assim que se perceba o que vai além da fala da criança.



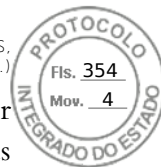
Silva e Murta (2009) chama atenção para os déficits em HS em etapa de desenvolvimento como a infância e a adolescência que podem comprometer fases posteriores do ciclo vital:

A melhora no desempenho de habilidades sociais constitui um fator de proteção à saúde e de desenvolvimento do indivíduo por favorecer o aumento da autonomia, da autoestima e do suporte social. Um desempenho social com habilidades sociais pode prevenir comportamentos de risco à saúde, já que pode tornar o adolescente capaz de decidir por si mesmo, de recusar convites danosos à sua saúde e de discordar do grupo em momentos de pressão para uso de drogas, por exemplo. Isso justifica a inserção do Treinamento em Habilidades Sociais (THS) em intervenções para a prevenção e promoção de saúde de adolescentes (SILVA; MURTA, 2009, p.137).

Sinay (2015) em sua obra defende de forma clara e direta que “os pais são a primeira fonte de educação, sobretudo a educação afetiva, emocional, espiritual e dos valores” (SINAY, 2015, p. 93), poderia acrescentar-se aqui, com total certeza, primeira fonte das HS. Segue ele: “na sociedade dos filhos órfãos, as tragédias que afetam as crianças não são fenômenos naturais nem avatares do insondável destino. Essa orfandade não é produto do azar e sim de um tipo de vínculo humano e de um modelo de vida que predomina na sociedade que formamos. Um modelo cujo questionamento é urgente.” (SINAY, 2015, p. 55).

Sobre essa mudança social o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2004) expressa que “a definição romântica do amor como ‘até que a morte nos separe’ está decididamente fora de moda.” (BAUMAN, 2004, p. 19) Segue ele mais a frente “em vez de haver mais pessoas atingindo mais vezes os elevados padrões do amor, esses padrões foram rebaixados.” (BAUMAN, 2004, p. 19)

Na mesma linha de pensamento Sganzerla e Levandowski (2010) afirmam que a “pós-modernidade é caracterizada por aceleradas transformações, especialmente no âmbito econômico, tecnológico e científico, o que repercute nos comportamentos e nas relações dos indivíduos.” (SGANZERLA; LEVANDOWSKI, 2010, p. 296).



Bandeira et al. em seu artigo defendem a ideia que quanto maior a escolaridade dos pais e seu nível socioeconômico, maior o escore das habilidades sociais; quanto menor a importância atribuída pelos pais às habilidades sociais, menores os escores das crianças. O nível de habilidades sociais das crianças variou, portanto, em função de características sociodemográficas e sociais. (BANDEIRA, 2006, p. 541) Já Sinay (2015) afirma que a “orfandade não é um fenômeno dos marginalizados sociais, das classes baixas, de um mundo distante. Os filhos órfãos são uma legião e estão entre nós, ao nosso lado.” (SINAY, 2015, p. 29).

Discordando dos demais autores Montecelli (2008) argumenta em seu artigo que “a ausência paterna não estaria associada ao comportamento delincente dos filhos” (MONTECELLI, 2008, p. 94). Todavia, percebe-se através de estudos que o comportamento delincente foi percebido com mais frequência em famílias que apresentavam ausência da figura paterna (MONTECELLI, 2008).

Sobre orfandades e ausência paterna Cúnico e Arpini (2014) discorrem: interessa destacar que o conceito de ausência paterna possui mais de uma definição. Uma delas diz respeito a ausência afetiva do pai (ou pais, que é a que defende Sinay), ou seja, é decorrente da distância emocional entre pai e filho, que pode ser decorrente de uma separação conjugal, morte e/ou trabalho do pai em outra cidade. Nesse caso, não se tem a presença física do genitor.

Por sua vez, Sganzerla e Levandowski (2010) chamam atenção para um problema decorrente da ausência física, que pode, com o tempo, resultar em distância afetiva entre pai-filho.

De modo geral, com base nos estudos revisados, percebe-se que a falta de envolvimento do pai na vida dos filhos adolescentes, decorrente de sua ausência prolongada ou definitiva, traz repercussões negativas para o desenvolvimento destes, tanto diretamente, por seus efeitos no âmbito pessoal, como indiretamente, pelos efeitos no funcionamento familiar (SGANZERLA; LEVANDOWSKI, 2010, p. 302).

Lopes e de Paula (2011) constatam a falta de estudos na área da ausência paterna e, por outro lado, concluem que muito se fala sobre a estima



da figura paterna no desenvolvimento da criança e do adolescente, de que a presença do pai é de extrema importância no desenvolvimento das HS nas crianças e adolescentes (LOPES; DE PAULA, 2011).

Eizirik e Bergmann (2004) ousam afirmar que a ausência paterna geralmente tem um impacto negativo em crianças e adolescentes, sendo que estes estariam em maior risco para desenvolver problemas de comportamento (EIZIRIK; BERGMANN, 2004).

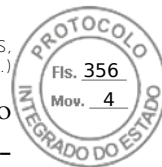
Na mesma linha de pensamento de Sinay (2015), Baumann (2004) e Sganzerla e Levandowski (2010) Benczik (2011) afirma que o papel do pai na sociedade vem passando por mudança e até se transformado.

De fato, a ‘condição’ de Pai evoluiu e continua em franco processo de evolução, devido as transformações culturais, sociais e familiares, passando pela fase em que os filhos eram propriedade do pai (com as mães quase sem direitos), e pela fase em que o pai era apenas o suporte financeiro da família (BENCZIK, 2011, p. 68).

É reconhecido e inegável o papel do pai no desenvolvimento da criança e a interação entre pai e filho é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento cognitivo e social e para adquirir as HS (BENCZIK, 2011). Citando Ferrari (1999) o autor afirma que o “vazio promovido pela ausência do pai é formado pela noção das crianças de não serem amadas pelo genitor que está ausente, com uma grande desvalorização de si mesmo, em consequência disso (FERRARI, Apud. BENCZIK, 2011).

Gadotti (2003) citando Kafka postula que o “amor” paterno está carregado de prepotência e também de desprezo e egoísmo, de “um tirano cujos direitos estão baseados na sua pessoa e não na sua razão” (KAFKA, Apud. GADOTTI, 2003, p. 33). Segue ainda o autor

[...] um pai pode tornar-se um tirano. É um processo, evidentemente, motivado por circunstâncias nas quais está incluída a alienação do trabalho e o desejo de “vencer na vida”, um processo que se constrói ao longo dos anos, inconscientemente. Desaparece o amor. Tudo se transforma em manipulação, sedução ou constrangimentos. E quando esse método falha só resta a força física para reduzir o filho a nulidade (GADOTTI, 2003, p. 34).



Continua Gadotti (2003), “a relação de pais e filhos é uma relação dialética, isto é, uma relação de unidade e de oposição ao mesmo tempo” (GADOTTI, 2003, p. 44). É uma relação contraditória, uma relação educadora.

Quando há lacunas deste sentido é preciso a intervenção de um profissional, por isso Emidio, Ribeiro e de-Farias (2009) chamam a atenção para “um dos principais objetivos da terapia infantil é implementar novas habilidades no repertório comportamental da criança de forma a possibilitar a sua melhor adaptação” (EMIDIO, RIBEIRO; DE-FARIAS, 2009, p. 367-368).

Por fim Patias et al. (2012) mostra que a ausência paterna desde o momento da gestação gera problemas de dificuldades familiares, por outro lado, onde não há essa ausência há um bom relacionamento entre os pais e filhos, diálogo, valorização e maior gama de HS (PATIAS et al. 2012).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um trabalho é sempre momento de olhar para trás e perceber o quanto mais se poderia ter feito e não se fez, seja por falta de tempo, seja por falta de material.

Esta pesquisa buscou explicitar as consequências da ausência paterna para a formação das habilidades sociais em adolescentes. Ao longo do trabalho alguns conceitos foram ficando mais claros, como por exemplo: ausência física e ausência emocional dos pais em relação aos filhos.

Ficou claro que as famílias nas quais a ausência física dos pais se faz presente, seja por morte, seja por afastamento dos mesmos, os adolescentes desenvolvem déficits maiores de Habilidades Sociais, sendo difícil o convívio muitas vezes.

Por outro lado, quando os pais estão em casa, mas as casas não são verdadeiramente família, nas quais se trocam presença por presentes, se trocam afetos por benefícios, se percebe um coeficiente quando de adolescentes e jovens órfãos de pais vivos, com as mesmas dificuldades para ter uma boa gama de Habilidades sociais.

Esta pesquisa nos leva a pensar que o grave problema social, ou seja, abandono dos pais em relação aos filhos, seja por negligência em assumir a paternidade física, seja por não competência em assumir a



paternidade emocional está gerando uma geração inteira de crianças e adolescentes mimados e rebeldes, incapazes de conviver socialmente e conseqüentemente uma geração inteira de despreparados para a vida, sem ânimo ou vontade de assumir seus atos e, ainda mais, sem sentido na sua existência.

Sendo assim, o que fazer para que treinar pais a serem mais presentes? Este não era o objetivo deste estudo, todavia ficou claro que precisa-se ter um estudo mais aprofundado de treinamento de habilidades sociais nos pais, antes mesmo de se pensar nos adolescentes.

Outro questionamento que se levanta é sobre o círculo vicioso da vida humana, no qual os pais reproduzem nos filhos o aquilo que viveram com seus pais, e assim por diante. Quando iremos romper este círculo, no tocante as habilidades sociais, tendo jovens bem formados socialmente que possam educar seus filhos a terem melhores habilidades?

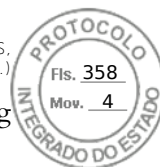
Ao chegarem nas séries escolares iniciais é comum educadores queixarem-se da falta das habilidades sociais das crianças, habilidades estas que mesmo na escola não conseguem apreender, pois não possuem respaldo e exemplo em suas casas. Assim, a falha em estabelecer limites, a relação conflitiva com os filhos ou a ausência sentimental ou física dos pais são algumas das condições que contribuem para o estabelecimento de um déficit de habilidades sociais.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Marina et al. Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 541-549, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722006000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2016

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2004.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 67-75, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/>>



scielo.php?script=sci_arttext&pid=S_010384862011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CUNICO, Sabrina Daiana; ARPINI, Dorian Mônica. Não basta gerar, tem que participar? um estudo sobre a ausência paterna. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**; Brasília, v. 34, n. 1, p. 226-241, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932014000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2016.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2008000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2016.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

EIZIRIK, Mariana; BERGMANN, David Simon. Ausência paterna e sua repercussão no desenvolvimento da criança e do adolescente: um relato de caso. **Revista de psiquiatria**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 330-336, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010181082004000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 fev. 2016.

EMIDIO, Lorena Archanjo de Souza; RIBEIRO, Michela Rodrigues; DE-FARIAS, Ana Karina C. R. Terapia infantil e treino de pais em um caso de agressividade. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Campinas-SP, 2009, Vol. XI, nº 2, 366-385. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/410/304>>. Acesso em 11 abr. 2016.



GADOTTI, Moacir. **Dialética do amor paterno**. 6 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

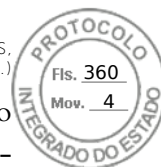
LOPES, Sandra Ribeiro de Almeida; DE PAULA, Sabrina Ferreira. A importância da figura paterna no processo de escolha profissional: um estudo comparativo entre jovens universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n1/v13n1a13.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2016

MONTICELLI, Fernanda Ferreiro. Efeitos da ausência paterna na aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.1, p.87-104, dez. 2008 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/viewFile/1830/1672>>. Acesso em: 01 mar. 2016

PATIAS, Naiana Dapieve; DIAS, Ana Cristina Garcia; MAHL, Fernanda Donato e FIORIN, Pascale Chechi. Práticas educativas parentais e gestação na adolescência: comparando as experiências da gestante adolescente e da adolescente sem experiência de gestação. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 18-24, jan/mar 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822015000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2016.

OLIVEIRA, Raquel Mendonça de; SILVA, Rosângela Braga da Cunha. Habilidades Sociais: um estudo bibliométrico sobre os avanços deste campo no Brasil. **UNIPAC: Universidade Presidente Antônio Carlos**, 2013. Disponível em: <<http://www.unipac.br/site/bb/tcc/tcc-582d92987050cc2795989b2f7f1e80ac.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SGANZERLA, Ilciane Maria; LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Ausência paterna e suas repercussões para o adolescente: análise da literatura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 295-309, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682010000200005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 01 mar. 2016.



SILVA, Mariana de Paula e; MURTA, Sheila Giardini. Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 136-143, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SINAY, Sergio. **A sociedade dos filhos órfãos: quando pais e mães abandonam suas responsabilidades**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: BestSeller, 2015.

AS BRINCADEIRAS COMO PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA

*Aline Félix de Almeida*⁵⁹

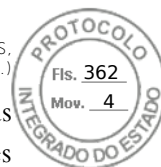
INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta algumas vertentes na tentativa de compreender qual o papel das brincadeiras no processo de aprendizagem da criança e como pode influenciar na prevenção ou diminuição dos casos de dificuldades de aprendizagem. Alguns autores como Kishimoto (2007), Souza (2014), Fonseca (2016), Dockerell; Mc Shane (2000) García (1998), Drouet (1997), Sampaio; Freitas (2015). Desta forma, este trabalho busca mostrar a importância das brincadeiras como intervenção das dificuldades de aprendizagem na pré-escola e que favorecem o diagnóstico do educador.

Essa pesquisa tem por justificativa a compreensão do papel das brincadeiras, ou seja, a ludicidade na prevenção ou diminuição dos casos de dificuldades de aprendizagem na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, pois, o não diagnóstico pode acarretar num insucesso escolar futuro da criança.

É importante abordar o tema dificuldades de aprendizagem por ser um tema similar aos transtornos de aprendizagem e que muitas pessoas

59 Pós-graduação em curso em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Positivo (PR); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Doutor Leocádio José Correia (PR); Educadora Social pela Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais (PR).



confundem, não sabendo diferenciar os dois assuntos que hoje nas instituições do ensino básico são diagnósticos normais e que muitas vezes não sabemos como intervir.

Nesse sentido, objetivou-se responder ao problema de pesquisa, de qual forma as brincadeiras podem colaborar na prevenção ou diminuição dos casos de dificuldades de aprendizagem na pré-escola e no processo escolar futuro da criança? A qual, devemos nos atentar aos educadores infantis, analisando se eles sabem trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, afim de levar a criança ao pensamento reflexivo crítico e estimular para o pleno desenvolvimento de todas as áreas, pedagógica, psicológica, social e afetiva.

O objetivo geral dessa pesquisa foi a busca pela compreensão do papel significativo das brincadeiras no processo de aprendizagem desde a pré-escola, passando pela análise dos dados coletados para a investigação sobre a opinião da sociedade em geral sobre o que é a dificuldade de aprendizagem e como intervir quando identificada. Assim, o conteúdo apresentado poderá subsidiar e tornar-se um campo para a colaboração para pais e professores, diante da colaboração para a parceria escola e profissionais da psicopedagogia para a intervenção e diagnósticos das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, propõem-se os seguintes objetivos específicos; compreender quais as circunstâncias que colaboram para a ocorrência das dificuldades de aprendizagem na criança em idade pré-escolar e em seu futuro escolar; analisar de qual forma as brincadeiras auxiliam na prevenção ou diminuição de casos de dificuldades de aprendizagem na pré-escola;

A metodologia utilizada neste trabalho embasou-se em pesquisas em livros, artigos, legislação, entrevistas e dados quantitativos, como forma de analisar o processo por qual a passa o tema levantado, buscando-se a interpretação de informações e a investigação da importância da brincadeira como metodologia para a intervenção, diminuição e prevenção dos casos de dificuldades de aprendizagem.

O presente trabalho, pretende estimular reflexões sobre o problema, demonstrando a necessidade sobre a utilização da ludicidade como ferramenta pedagógica para a diminuição de casos e a prevenção de dificuldades de aprendizagem que vêm se agravando. A pesquisa de campo realizou-se através de um questionário com perguntas semiestruturadas



para a sociedade em geral para a constatação ou não, se a brincadeira é eficaz como metodologia para a resolução do problema levantado, com o objetivo de levantar um diagnóstico sobre a concepção e entendimento de brincadeira e dificuldades de aprendizagem, que como já afirmado, pode prevenir ou até mesmo diminuir os casos de DA já na pré-escola.

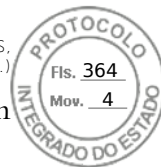
1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

As dificuldades de aprendizagem (DA) podem ser prevenidas ou até mesmo, a ocorrência da diminuição dos casos, através do estudo das causas e consequências, bem como o diagnóstico com a intervenção, se tendo como potencializador das situações, o professor, através das atividades lúdicas em sala de aula. É importante esclarecer que a criança portadora de Dificuldades de Aprendizagem não é portadora de deficiência, pois, a criança é normal em alguns aspectos, mas atípica em outros. Como afirma Souza:

A criança com dificuldades de aprendizagem muitas vezes é rotulada, sendo chamada de “perturbada, incapaz ou “retardada”. Todos esses rótulos recebidos pela criança podem acabar resultando em sentimento de culpa, problemas com a autoestima, reações emocionais negativas e causando, com frequência, desinteresse pelos estudos. (SOUZA, 2014, p. 30).

A neurociência vem estudando as crianças com Dificuldades de Aprendizagem afim de compreender e fornecer subsídios para a aprendizagem destas crianças favorecendo melhores condições de aprendizado. Nesta abordagem podemos analisar que a aprendizagem não é o simples armazenamento de informações, mas na capacidade de processar e elaborar informações por meio da conexão para a aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem (DA) é definida por Fonseca (2016), como uma designação que se refere a um grupo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição ou compreensão auditiva, da fala, leitura, escrita e do raciocínio matemático, a qual, tais desordens podem existir por toda a vida e na maioria das vezes podem ocorrer com outras deficiên-



cias, por isso, muitas vezes, o diagnóstico é de difícil diagnóstico para um psicopedagogo.

Deste modo, as Dificuldades de Aprendizagem vêm aumentando por causa dos problemas educacionais acrescidos de complexos acontecimentos e a falta de uma teoria sólida para os paradigmas e pressupostos da compreensão das causas sem uma identificação psicoeducacional no sentido científico e por isso muitas crianças com as Dificuldades de Aprendizagem são negligenciadas nas instituições educacionais.

Como é vulnerável a teoria desta área, faz-se necessária a intervenção do educador e do pedagogo na pré-escola para a prevenção e a diminuição dos casos de Dificuldades de Aprendizagem utilizando-se estratégias metodológicas eficientes: as brincadeiras e a abordagem dos casos existentes para a melhor compreensão e estudo.

1.1. Dificuldades de aprendizagem: a aprendizagem, o lúdico e as necessidades na pré-escola

A aprendizagem é um processo que ocorre com todos os seres humanos, sendo uma aprendizagem de hábitos de convivência até mesmo conteúdos educativos, por exemplo. As teorias sobre a aprendizagem se dividem entre as teorias psicanalíticas (FREUD e ERIKSON), teorias da aprendizagem (modelo de PAVLOV, e o modelo de SKINNER) e a teoria cognitiva (PIAGET e VYGOTSKY), na qual esta pesquisa fundamentou-se.

Vygotsky define que é o “aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam”. (OLIVEIRA, 1995, p. 56). Para Vygotsky a aprendizagem não é dividida por estágios, mas, pela zona de desenvolvimento real e potencial. No entanto, para Piaget, o processo de aprendizagem está interligado em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento, que é dividido por estágios e níveis de desenvolvimento para a aprendizagem. Tanto Vygotsky como Piaget se preocuparam em apresentar a importância do bom desenvolvimento para a aprendizagem efetiva.

Segundo Drouet (1997) a aprendizagem é um processo social de comunicação que possui um comunicador, representado pelo professor;



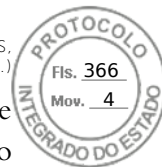
uma mensagem, conteúdo educativo; um receptor da mensagem, aluno; um meio ambiente, meio escolar, meio familiar e social; os quatro elementos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois, se algum falhar, haverá um obstáculo à comunicação que poderá gerar um problema na aprendizagem.

A aprendizagem é gradual, ou seja, aprendemos aos poucos, durante a vida. Cada indivíduo apresenta um ritmo de aprendizagem que está aliado ao seu esquema de ação, que constitui sua individualidade, no entanto, algumas diferenças levam alguns indivíduos a serem lentos na aprendizagem, que são visualizados geralmente na escola pelos professores. O processo de aprendizagem deve ser observado desde os primeiros anos de vida da criança, pois, as Dificuldades de Aprendizagem podem se manifestar na fase pré-escolar, e deste modo, se acumular para o ensino fundamental, a qual, o sujeito pode sofrer diferentes preconceitos, por causa da sua dificuldade nos conteúdos escolares e até mesmo ser rotulado.

As manifestações das dificuldades de aprendizagem são significativas e mais duráveis e podem atingir as habilidades básicas, como a leitura (dislexia), escrita (disgrafia), expressão ortográfica (disortografia), aritmética (discalculia) entre outros. Os distúrbios de aprendizagem apresentam algumas características principalmente na fase pré-escolar, tais como: começa a falar mais tarde do que as outras crianças; dificuldades para encontrar palavras apropriadas em situação de conversação; dificuldades para nomear palavras de determinadas categorias; dificuldades com rimas; dificuldades para aprender o alfabeto, dias da semana, cores, formas e números; agitada e se distrai e apresenta dificuldades para seguir ordens e rotinas. (SAMPAIO; FREITAS, 2014).

Para alguns autores, o processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação, que apresenta diferentes características como: o diagnóstico em crianças de pré-escola por profissionais especializados, evitando ou melhorando as consequências futuras; o respeito ao nível cognitivo da criança, permitindo-se a interação com o conhecimento. (SAMPAIO; FREITAS, 2014).

Os sintomas das Dificuldades de Aprendizagem quando observados no início podem receber um diagnóstico de um profissional da área da psicopedagogia, a qual, pode apresentar um tratamento com um cará-



ter reeducativo, clínico ou até mesmo preventivo para a criança, sendo de suma importância que o indivíduo seja visto como ser único, assim, como suas particularidades sejam percebidas para suprir suas necessidades.

O professor e psicopedagogo precisam respeitar o processo de aprendizagem da criança, que se apresenta sempre em uma face dupla: de um lado a aprendizagem de outro a não aprendizagem, ou seja, há momentos em que o aluno se interessa em aprender e há momentos em que não quer.

De acordo com Kishimoto (2007) a psicopedagogia com base na psicanálise revela que o conhecimento e o saber não são aprendidos pelo sujeito de forma neutra. Pois, dentro do sujeito existe uma luta entre o aprender e o não aprender, mas que diante do uso de materiais pedagógicos, jogos e brinquedos, o sujeito pode ser direcionado tanto para o desejo de aprender e o de não aprender, que podem gerar as estruturas de alienação no saber, que se dividem em: estruturas sociais de alienação no saber e as estruturas individuais de alienação do saber. As estruturas sociais de alienação do saber são aquelas que não permitem mudanças e que o ensino é repetitivo, cansativo e sem estímulos.

Deste modo, a utilização de brinquedos deve favorecer o contato com uma possibilidade de aprendizagem produtiva para o aluno e não de alienação do saber, sendo que, o professor que age artificialmente em suas brincadeiras não desenvolve a capacidade da ludicidade nos alunos.

Nas clínicas de psicopedagogia uma das intervenções no tratamento do paciente é a atividade lúdica, que auxilia na reprodução de cenários familiares, escolares, cotidiano, com a possibilidade de criar um mundo diferente do real, mas que apresenta um significado muito especial. Nesse sentido as brincadeiras, jogos e o faz-de-conta deveriam ser proporcionados diariamente para a criança na educação infantil (creche e pré-escola), mas, com objetivos explícitos e não somente para descontrair, assim, o aluno está inserido a diferentes possibilidades de aprendizagem, a qual, a brincadeira aliada ao conteúdo escolar proporciona e oferecendo a criança uma oportunidade para o não desenvolvimento de uma Dificuldade de Aprendizagem.

A fase pré-escolar é de suma importância para o desenvolvimento humano, geralmente é marcada pelo início dos “porquês” e do “como”, mostrando o seu progresso em relação a diferentes habilidades, como por exemplo, saber que é diferente do outro, noções de quantidade e até



mesmo formas de pensar e agir. Fonseca (2016) define a fase pré-escolar como o período que as quatro áreas-chaves do desenvolvimento humano: cognitiva, psicomotora, psicolinguística e socioemocional são formadas na criança e se tornam evidentes, através, do medo e da ansiedade, agressividade e a descoberta da sexualidade.

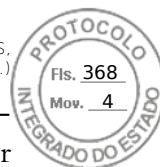
Em vez de ver a criança como uma esponja em que os adultos debitam informação, para que ela depois a possa reproduzir de uma forma memorizada ou repetitiva, é antes necessário ver a criança como um agente de assimilação dinâmica (PIAGET, 1947 e FEUERSTEIN, 1975); mais do que um receptor, ela deve ser encarada como um gerador e um criador de conhecimentos, de atitudes e competências, e nunca como um reproduzidor de modelos adultos (FONSECA, 2016, p. 292).

O autor define o desenvolvimento cognitivo como uma esponja em que os adultos colocam várias informações e a criança deve filtrar para aprender e reproduzir, mas a criança, apresenta potencialidade para aprender e deste modo, gerar e criar diferentes conhecimentos, se tornando um reproduzidor das ações adultas. Nas diferentes instituições de educação infantil podemos observar que a preocupação inicial é que a criança apresente um processo evolutivo universal, ler, escrever e contar que representa o aprender.

Além do desenvolvimento cognitivo outra área essencial que deve ser desenvolvida na pré-escola é o desenvolvimento psicomotor. O desenvolvimento psicomotor, que está relacionado com a motricidade e psiquismo através do movimento que a brincadeira pode proporcionar, por exemplo, ou até a interação com a outra criança que oferece a comunicação e a descoberta de diferentes movimentos, sentimentos e convivência.

A brincadeira, como afirma o documento acima, é dividida por diferentes categorias de experiências e com recursos diferentes. Ou seja, a cada brincadeira, o educador pode desenvolver um objetivo para abranger uma área de desenvolvimento além de proporcionar as modalidades do brincar considerada atividade fundamental para a construção da personalidade da criança.

Na brincadeira, além do desenvolvimento cognitivo e psicomotor, o desenvolvimento socioemocional da criança, que muitas vezes, está frag-



mentado por situações familiares ou por ocorrências nas próprias instituições como o Bullying que pode ter início na pré-escola e precisam ser abordadas no cotidiano.

A criança em idade pré-escolar está em um momento de desenvolvimento da aprendizagem para a manipulação de impulsos e até mesmo das frustrações, produzindo iniciativas sociais, afim de resolver os seus conflitos controlando as suas emoções. Além da promoção de sentimentos, a criança deve sentir, através das atividades propostas, uma dicotomia que não abandona a evolução de suas emoções num processo psíquico de aprendizagens que sejam simbólicas.

Deste modo, a utilização do lúdico para a aprendizagem da criança na pré-escola favorece o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, psicolinguístico e socioemocional sendo um instrumento para a não ocorrência ou diminuição dos casos de dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar do aluno durante a vida acadêmica.

1.1.1. RESULTADOS DOS DADOS E UMA ANÁLISE CRÍTICA

A análise visa apresentar a relação existente entre a brincadeira entre a prevenção das dificuldades de aprendizagem nas crianças da pré-escola. Desta forma os resultados que serão apresentados a seguir baseiam-se na coleta de dados realizadas, bem como a análise sobre o tema. Bachelard (1988) apud Kishimoto (2007, p. 20) “nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação”, assim, através da pesquisa percebeu-se um esforço pelo passado para se lembrar: como a brincadeira ocorreu na sua infância.

As perguntas estruturadas fazem parte da reflexão, a qual selecionamos ideias prevalentes e recorrentes dos diversos casos vivenciados durante os anos trabalhados na educação infantil, afim de levantar principalmente qual o entendimento dos estudantes do curso de pedagogia e sociedade em geral.

Desse modo, quando falamos em brincadeira para diferentes pessoas, observa-se que, existem diferentes formas de compreensão, pois, a brincadeira faz parte do processo natural de cada um conhecendo tipos de brincadeiras que marcaram a sua infância.

Por isso, a pesquisa para a coleta de dados contou com a participação de diferentes pessoas, ou seja, vinte pessoas no total. Participaram profissionais da educação, professores e estudantes da área da pedagogia para a reflexão e interpretação da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

Kishimoto (2007, p. 17) afirma que, “dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que a sociedade lhe atribui”. Deste modo, podemos perceber a importância de a pesquisa ocorrer com diferentes compreensões sobre o tema, para assim, entender o sentido que a sociedade impõe sobre o brincar.

A primeira questão utilizada foi: **Quantos anos você atua na área educacional?** Essa questão proporcionou a pesquisadora uma abrangente compreensão de que os diferentes profissionais possuem reflexões diversas sobre a importância da brincadeira. Conforme indica o gráfico a seguir:



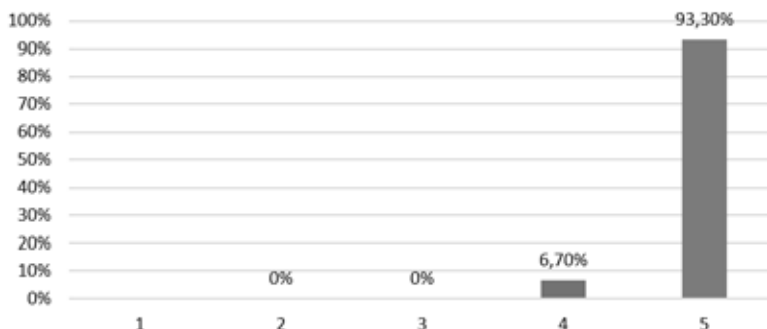
FONTE: O autor (2018)

NOTA: Descrição do gráfico

O gráfico acima representa os anos de atuação dos pesquisados na área educacional, pois, a atuação do profissional, muitas vezes, pode influenciar na sua compreensão sobre o desenvolvimento da criança através da brincadeira. Pode-se verificar que a maioria dos pesquisados (31%) atuam a menos de 10 anos e mais de 10 anos na educação, o que pode dificultar uma maior compreensão sobre a prática do pré-escolar.

A segunda questão utilizada foi: **Como julga, a importância da brincadeira para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em idade pré-escolar (4 e 5 anos)?**

**GRÁFICO 2 - COMO JULGA, A IMPORTÂNCIA DA
BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR
(4 E 5 ANOS)?**



FONTE: O autor (2018)

NOTA: Descrição do gráfico

O segundo gráfico aponta como os participantes julgam a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar, e a maioria dos participantes colocaram o fator de maior relevância. Ou seja, (Piaget, 1971 apud Kishimoto, 2007, p. 59), “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança atribuiu”.

A brincadeira tem um papel fundamental desde o seu nascimento e no desenvolvimento da criança, Aberastury (1972) afirma que:

Aos quatro meses a criança brinca com o seu corpo e com os objetos; desaparece atrás do lençol e torna a aparecer; dessa maneira, o mundo momentaneamente se oculta e ela volta a recuperá-lo quando seus olhos se libertam do objeto atrás do qual estava escondida. Brinca também com os olhos: fecha-los e abri-los é perder o mundo ou possuí-lo. (ABERASTURY, 1972, p. 27).

Além da brincadeira proporcionar um desenvolvimento para a criança desde o nascimento, a brincadeira como metodologia, pode colaborar auxiliando para que o educador perceba as dificuldades de aprendizagem durante a creche ou até mesmo na pré-escola, porém, se necessita de um olhar perceptivo do educador, que deve estar atento durante as brinca-

deiras, e não somente “deixar” os brinquedos livres para as crianças sem nenhum objetivo específico.

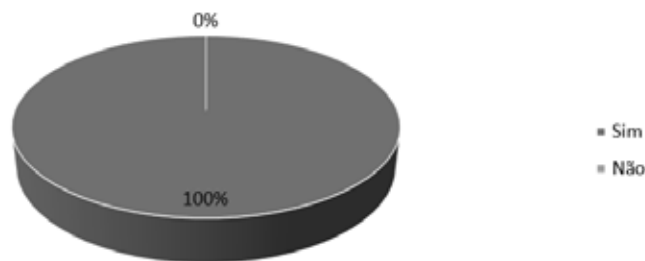
Segundo a visão sobre a brincadeira e a detecção do educador, Mrech (2007) afirma que “ O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos, do ponto de vista psicopedagógico, necessita da percepção do contexto em que se encontram inseridos. É preciso que o professor e/ou psicopedagogo identifiquem a matriz simbólica anterior do objeto [...]”. (MRECH, 2007, p. 121).

Dessa forma, outra questão importante é reconhecer a possibilidade de detecção das dificuldades de aprendizagem durante a idade pré-escolar, a qual, uma metodologia adequada pode colaborar ou não. Neste sentido, Sampaio e Freitas (2014, p. 28) afirmam que as dificuldades de aprendizagem, “podem ser, em grande parte dos casos, diagnosticada em crianças da pré-escola por profissionais especializados, evitando-se ou minorando suas consequências futuras”.

Sobre esta reflexão, a terceira questão abordou a opinião dos pesquisados sobre a detecção das dificuldades de aprendizagem em idade pré-escolar (4 e 5 anos), afim de confrontar as opiniões com as futuras questões.

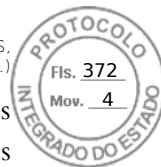
A terceira questão utilizada foi: **Você acha possível detectar dificuldades de aprendizagem na criança em fase pré-escolar (4 e 5 anos)?**

GRÁFICO 3 - VOCÊ ACHA POSSÍVEL DETECTAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA EM FASE PRÉ-ESCOLAR (4 E 5 ANOS)?



FONTE: O autor (2018)

NOTA: Descrição do gráfico



Através desta questão, provou-se que todas das pessoas pesquisadas compreendem que em idade pré-escolar pode-se detectar os problemas relacionados a aprendizagem e que os profissionais não devem condenar as crianças ao fracasso escolar sem antes tentar ajudá-las:

Não pode partir-se do princípio de que essas crianças já estão condenadas à partida, ao insucesso escolar e social. É de fato um erro extremamente grave e, uma medida de segregação sutil e de exclusão social revelada é estigmatizar crianças com necessidades educativas especiais (NEE), sem adotar uma educação pré-escolar consentânea com as necessidades evolutivas que acabamos de apresentar, pois, não as respeitando, tais dificuldades de desenvolvimento podem repercutir-se de forma mais negativa no processo de aprendizagem da criança. (FONSECA, 2016, p. 300).

A quarta questão abordada: **Para você, o que é dificuldade de aprendizagem (DA)?** serviu como uma forma de verificação sobre a compreensão dos pesquisados sobre o tema, com uma questão aberta.

A maioria dos pesquisados colocaram que as dificuldades de aprendizagem se referem a transtornos de aprendizagem, ou seja, algum tipo de problema para aprender ou acompanhar a faixa etária ou que se tem relação somente com a criança (interno). Nessa perspectiva Fonseca (2016) defende que:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas do indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na percepção social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou com influências extrínsecas (diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução...), elas não são resultado dessas condições. (FONSECA, 2016, p. 97).



Sob este ponto de vista, observou-se que alguns pesquisados não possuem uma compreensão ampla sobre a real definição das Dificuldades de Aprendizagem e que dessa forma, acabam colaborando para se mascarar os sintomas da criança por trás de outros problemas, que muitas vezes, não se tem uma maior atenção ou é tratado como um momento de dificuldade, o qual, a criança está passando, porém, muitos profissionais compreendem, como por exemplo, o participante 01, que:

As dificuldades de aprendizagem (DA) são desordens que impedem uma criança (pessoa) de aprender no mesmo ritmo de quem não se apresenta o problema. Afetando a capacidade do cérebro em receber as informações e processá-las, interrompendo o aprendizado e deixando a criação mais lenta que o normal. (PARTICIPANTE 01, 2018).

Como podemos observar, para este participante, as dificuldades de aprendizagem (DA) são algumas desordens que podem provocar uma desaceleração na aprendizagem da criança gerando uma dificuldade que pode ser específica em uma área ou não, mas que necessita de uma intervenção.

García (1998) revela sobre as dificuldades de aprendizagem e a intervenção que:

Uma das influências mais decisivas no campo das dificuldades de aprendizagem refere-se à concepção destas dificuldades dentro de um modelo de processos básicos que deveria diagnosticar e, consequentemente, elaborar a intervenção. Esses processos referiam-se à memória, à sequenciação, aos processos auditivos, visuais, táteis, motores, de atenção, vocais, etc. (GARCÍA, 1998, p. 26-27).

A intervenção deve ocorrer quando diagnosticada, desse modo, reafirmamos a importância de uma metodologia adequada para se promover esse diagnóstico. Vejamos o próximo gráfico:

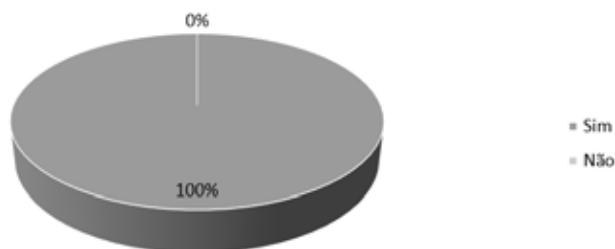
Na quinta questão, foi indagado sobre a metodologia sendo adequada ou não para a prevenção ou diminuição dos casos de dificuldades de aprendizagem: **Você acredita que com uma metodologia (aula) adequada pode-se diminuir ou prevenir as dificuldades de aprendizagem?**

360

Inserido ao protocolo 17.396.342-4 por: Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: 7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

GRÁFICO 4 - VOCÊ ACREDITA QUE COM UMA METODOLOGIA (AULA) ADEQUADA PODE-SE DIMINUIR OU PREVENIR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?



FONTE: O autor (2018)

NOTA: Descrição do gráfico

O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos, de acordo com Mrech (2007), possibilita para que o sujeito seja direcionado tanto para o desejo de saber quanto para o de não saber. Ou seja, através da apresentação do brinquedo para a criança, o professor oferece uma nova forma de ver aquilo que está sendo oferecido, através, do toque, mordida, olhar e até jogá-lo ao chão, assim, o educador, proporciona à criança uma metodologia adequada para prevenir as dificuldades de aprendizagem e até mesmo diminuir os sintomas que podem causar futuramente um insucesso escolar na criança. Assim:

O jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para Piaget (1967), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensorio-motor e pré-operatório. (IDE, 2007, p. 95).

A última questão: **A que se deve, em seu ponto de vista, as causas de dificuldades de aprendizagem na pré-escola (4 e 5 anos)?** tratou sobre o que os pesquisados compreendiam sobre as causas das dificuldades de aprendizagem na pré-escola. Muitos participantes expressaram que as dificuldades de aprendizagem (DA) podem estar relacionadas com a metodologia, problemas de patologia clínica, falta de preparo dos



profissionais da educação e até mesmo a falta de cuidado dos pais em casa, como o participante 02 explica abaixo:

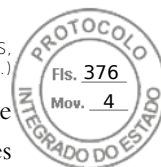
Além dos fatores hereditários e biológicos, como crianças com necessidades educacionais especiais, as dificuldades de aprendizagem podem decorrer da metodologia realizada em sala de aula, pode ser inadequada, cansativa, ou por não contemplar as diversas formas de percepção, já que cada aluno compreende um aprendizado através de formas expositivas diferentes, tais como: visual, auditivo, sensorial, e assim, contemplando as mais variadas formas de percepção possíveis, o professor auxiliará no aprendizado de forma assertiva (PARTICIPANTE 02, 2018).

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem não têm necessariamente um fator que possa ser diagnosticado, mas, o que está em volta da criança colabora para a existência de um cansaço ou até mesmo a vontade de não estudar. Como afirmam as autoras Sampaio e Freitas (2014):

Em meio a tantas evidências, embasadas pelos estudos neurocientíficos e psicopedagógicos, hoje, sabe-se que a atuação nos distúrbios e nos transtornos de aprendizagem requer uma equipe multidisciplinar em pelo menos três áreas que inclua especialistas em saúde e educação. As dificuldades escolares requerem qualificação dos profissionais da educação, parceria com a família com os educadores – por serem estes profissionais, os primeiros a notar dificuldades no aprendizado da criança – reforço escolar, estratégias para organizar e desenvolver habilidades de estudo adequadas e/ou atendimento psicopedagógico e, ainda, escolas com estrutura física e planejamentos adequados. (FREITAS; SAMPAIO, 2014, p. 32).

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer de diversas formas e momentos, porém, deve se ter cautela ao ensinar conteúdo sem associação lúdica às crianças na creche ou pré-escola. Dockrell & McShane destacam em seu livro que:

As dificuldades de aprendizagem ocorrem devido a várias razões. Uma delas é que a criança apresenta alguma dificuldade cognitiva



particular que faz com que seu aprendizado de certas habilidades se torne mais difícil que o normal. Entretanto, algumas dificuldades – talvez a maioria delas – são resultantes de problemas educacionais ou ambientais que estão relacionados às habilidades cognitivas da criança. Estratégias educacionais ineficientes podem afetar gravemente o nível de aprendizado da criança. (DOCKRELL & MCSHANE, 2000, p. 17).

Assim, faz-se necessário refletir e analisar sobre as práticas pedagógicas de alguns profissionais da educação, que usam estratégias insuficientes, ou seja, metodologias sem um alcance de objetivo para a formação do sujeito, para ensinar as crianças, causando, uma dificuldade de aprendizagem.

O uso de estratégias lúdicas na escola, devem servir como recurso muito apropriado também para a valorização das relações afetivas e sociais, onde as atividades lúdicas estimulam a aquisição de valores, o desenvolvimento cultural, e, certamente, a assimilação de novos conhecimentos, desenvolvendo, desta maneira, a sociabilidade e a criatividade. Fatores importantes para o êxito escolar.

As dificuldades de aprendizagens são problemas educacionais que devem ser prevenidos ou diminuídos, através de práticas educacionais corretas, como por exemplo, a brincadeira, que estimula a criança, assim o educador, deve garantir situações de aprendizagem com dimensões educativas para o desenvolvimento pleno da criança.

Destarte, a análise apresentada demonstrou uma riqueza de informações quanto a utilização das brincadeiras para a prevenção ou diminuição dos casos de dificuldades de aprendizagem em idade pré-escolar. Foi possível constatar que através de uma metodologia adequada, através das brincadeiras, as Dificuldades de Aprendizagem podem ser observadas e tratadas adequadamente. Constatou-se ainda, que a visão sobre as Dificuldades de Aprendizagem na sociedade é desfocada e com resquícios de preconceito e que precisa ser revista e trabalhada nas salas dos cursos de formação docentes e nos cursos de Pedagogia, para que mais tarde os futuros educadores/professores destas crianças, saibam trabalhar de forma eficiente e com qualidade com a criança em idade pré-escolar.



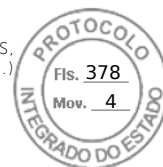
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender o papel significativo das brincadeiras no processo de aprendizagem desde a pré-escola, passando pela análise dos dados coletados para a investigação sobre a opinião da sociedade em geral sobre o que é a dificuldade de aprendizagem e como intervir quando identificada.

A brincadeira na educação infantil possibilita um mergulho para um pleno desenvolvimento, além de, uma colaboração para a construção de um ser com capacidades de criação e socialização, além, de instigar a aprendizagem cognitiva. Nesse sentido, destaca-se que a criança se desenvolve pela experiência social e nas suas interações, reproduzindo as atividades dos adultos. As instituições de educação infantil devem ser acessíveis para todas as crianças e proporcionar diferentes condições de aprendizagem que possibilitem novas conquistas. Estes locais configuram para a criança, diferentes referências que caracterizam formas de aprendizado da cultura e sociedade, a qual, está inserida.

Sendo assim, através da brincadeira, o sujeito é inserido a um novo mundo: o lúdico. Portanto, a educação infantil é o primeiro espaço para este desenvolvimento da criança como um indivíduo que será preparado para a inserção à sociedade adulta. O não desenvolvimento do objetivo que as instituições possuem, podem acarretar problemas para a vida acadêmica da criança. Uma delas, como foi abordado, as dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem, são na maioria das vezes, problemas advindos da má aprendizagem oferecida nas instituições. Quando a instituição não desenvolve o seu papel significativamente, ocorre uma desaceleeração desta aprendizagem. Na história social da criança, ela era percebida como um homem em miniatura, um papel em branco, por isso, nas últimas décadas se dá a devida importância para o tema. Por fim, a pesquisa apresentada contribuiu para o entendimento de como os professores, educadores, entre outros, compreendem o termo dificuldades de aprendizagem. A partir deste levantamento, foi realizada uma análise, se tendo base na dimensão ética e baseada em critérios pré-estabelecidos, afim de comparar, interpretar, analisar os dados apresentados, se relacionando com a fundamentação teórica, apresentada no decorrer desta pesquisa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.
- DOCKRELL, Julie & MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DROUET, Ruth Caribé Da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, (1997).
- FONSECA, Vitor. **Dificuldades de Aprendizagem**: abordagem neuropsicopedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de Dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IDE, Sahda Marta. **O jogo e o fracasso escolar**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MRECH, Leny Magalhães. **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- SAMPAIO, Simaia; Freitas, Ivana Braga de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- SOUZA, Francisca Maria Alves de Andrade. **Distúrbios de aprendizagem**: uma perspectiva de interface entre saúde e educação. In: Transtornos e dificuldades de aprendizagem. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O SÉCULO XXI

Juliana Guerios⁶⁰

Maikon Guerios⁶¹

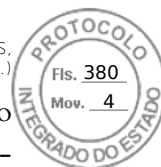
INTRODUÇÃO

O presente estudo aponta a relevância da neuropsicopedagogia inserida como uma das possibilidades no processo educativo, como um dos suportes para o desenvolvimento integral da criança, pois considera os aspectos cognitivos, físicos e socioculturais das crianças.

Através desse artigo provocamos uma reflexão sobre a relevância da neuropsicopedagogia nas aulas de Educação Física e sua ligação com o processo de alfabetização nos anos iniciais. Portanto a partir desse tema, justificamos a escolha, pois consideramos os jogos e brincadeiras muito importantes no desenvolvimento da criança, dentro das aulas de Educação Física; proporcionando e ampliando a capacidade de interagir, e de se comunicar; além de estimular o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade. Ressaltam-se ainda fatores importantes como desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio físico e psicológico da criança.

60 Mestranda em Educação (Mestrado em Educação no PGGE-IFC Camboriú).

61 Especialista em Neuropsicopedagogia – FAVENI.



É a partir destas constatações que se torna necessário discutir o trabalho da neuropsicopedagogia, em seu âmbito de ação, ou seja, na prática para o desenvolvimento motor da criança e o auxílio na sua formação (alfabetização).

Diante deste contexto faz-se o seguinte questionamento: a Educação Física pode influenciar no processo de alfabetização nos anos iniciais através da neuropsicopedagogia? Para responder a esta pergunta estabeleceu-se como objetivo geral: analisar o papel da neuropsicopedagogia na alfabetização escolar e como objetivos específicos da pesquisa: desvelar a relação entre a Educação Física escolar e a aprendizagem; e compreender a relevância da neuropsicopedagogia como possibilidade de auxílio na alfabetização escolar.

De acordo com Mattos, Rossetto Junior e Blecher (2008) caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica por ter como base referenciais teóricos publicados em livros e artigos científicos. Sendo assim trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que procura tornar mais claro os conceitos que envolvem o tema, elucidando questões sobre o mesmo. Tendo uma abordagem qualitativa quando se faz uso de análises em relação à neuropsicopedagogia e a alfabetização. Caracteriza-se assim, pois busca explicações a partir de referenciais teóricos já publicados em livros e artigos científicos.

1. A neuropsicopedagogia na alfabetização escolar

A disciplina de Educação Física tem influência direta na alfabetização, propiciando nos anos iniciais do Ensino Fundamental o desenvolvimento das competências e habilidades da cultura corporal. Nos anos iniciais – na infância – é preciso que o professor desperte a confiança do aluno, este deve explorar por meio da ludicidade através de jogos e de dinâmicas que auxiliem ao desenvolvimento infantil, desenvolvendo habilidades neuromotoras de forma significativa, valorizando os saberes e experiências trazidas pelos educandos, resultantes de suas vivências, facilitando assim a capacidade de expressão, as habilidades motoras e a aprendizagem. Segundo Le Boulch (1984, p. 23), a Psicomotricidade:

[...] se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do



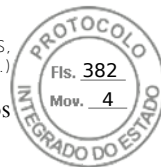
corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

Sabedor da importância da expressão corporal da criança, Jobim, (2008, p. 4) antecipa ao conceituar a psicomotricidade como: “Uma ciência que tem por objeto o estudo do homem através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo. Em seu estudo, destaca justamente esta relação entre motricidade, mente e afetividade”.

O principal objetivo da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento neuropsicomotor da criança do qual depende a evolução da sua personalidade e o êxito escolar. A neuropsicomotricidade é percebida desde os gestos mais simples até os mais difíceis e elaborados em nosso cotidiano. Vale ressaltar que a escola enquanto instituição de ensino, bem como o professor, precisam sempre ter como parâmetro das ações dos alunos é o foco principal do seu trabalho; portanto, cartazes, painéis, quadro e giz não são os materiais principais de trabalho; o aluno é essencial pois é o agente da ação do aprender, ou seja ele é o protagonista do cenário escolar (LE BOULCH, 1984; 1987).

A imagem do corpo serve de guia para compreender melhor o desenvolvimento neuropsicomotor através das diversas etapas. A etapa do “corpo percebido” corresponde ao “esquema corporal”. Antes deste período, este conceito não tem fundamento na medida em que descreve uma atividade perceptiva, no qual o desenvolvimento só será possível depois que a função de interiorização atingir a maturação. Sendo assim se faz necessário observar que a estrutura exterior da motricidade humana poderá interferir nas manifestações da personalidade dos sujeitos, considerando que estas são dependentes da estruturação interna dos mesmos que se inicia pelo seu esquema corporal, tendo influência na percepção da sua imagem corporal, de acordo com Schraml (1992, p. 17):

[...] os responsáveis pela maturação são o cérebro, no sistema nervoso central, para os movimentos voluntários, o cerebelo e o bulbo para a coordenação muscular e os movimentos involuntários,



e na periférica (abastecimento de nervos da medula espinal até os membros) [...].

Por isso, na opinião desse autor, é importante que o professor conheça as bases endógenas (fatores maturacionais) e exógenas (fatores sociais) do desenvolvimento neuropsicomotor, para assim, poder influir sobre o aspecto motor da criança. Pelo fato de as crianças não saberem se expressar com exatidão, é primordial que o educador tenha conhecimento suficiente que lhe dê base para uma leitura adequada dos movimentos, gestos, comportamentos e atitudes das crianças. Neste sentido, podemos dizer que a criança “fala por meio do corpo”. Os sentimentos da criança são expressos em movimentos corporais e devem ser levados em conta para a formação da sua imagem corporal. Caso esta formação não seja adequada ou estruturada pode-se determinar um desajuste, insegurança e inclusive desencadear uma série de reações negativas, originando alguns problemas de ordem motora, social, cognitiva, comportamental e emocional. Le Boulch (1984, p.24) destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola nos anos iniciais:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a crianças tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

O autor enfatiza que a psicomotricidade assim como conhecêsemos, decorre em uma competência para que a aprendizagem se efetive, sempre respeitando o desenvolvimento da criança, Oliveira (2008, p. 36) afirma que:

A psicomotricidade se propõe a permitir ao homem “sentir-se bem na sua pele”, permitir que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser. Não se pretende aqui considerá-la como uma “panacéia” que vá resolver todos os



problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inaptações.

Nesse sentido, os autores aqui citados Schraml, (1992); Oliveira, (1997); Jobim, (2008); concordam que para se obter bons resultados quanto à aprendizagem escolar é primordial que sejam desenvolvidos elementos, como: esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, orientação temporal, pré-escrita.

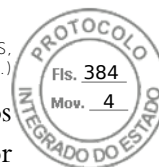
Esses elementos bem constituídos resultam em uma aprendizagem eficiente, podendo ser desenvolvidos através de jogos e brincadeiras que insiram ações como expressar-se, andar, correr, pular, agachar e falar. As instituições de ensino que visam o desenvolvimento neuropsicomotor propiciam a criança o desenvolvimento integral do sujeito – corporal, emocional e intelectual, conceitos esses que veremos a seguir. (ZORZI, 2003).

1.1 Neuropsicopedagogia como Ciência na Educação

A neuropsicopedagogia está ligada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sendo sua base o movimento, intelecto e afeto. Nada mais é que a percepção dos movimentos de forma organizada, que acontece integrada com as experiências psicomotoras que as pessoas têm ao longo de sua vida. Ou seja, ela seja ela perpassa por todos os ciclos de vida, com mais ou menos intensidade dependendo da subjetividade dos sujeitos. Assim, considerando o real, abordamos o movimento, e este é o principal *agente* da neuropsicomotricidade, e por sua vez a psicomotricidade observa em seus objetivos o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O princípio fundamental da nova educação é a busca do melhor desenvolvimento possível para a criança, ser social. A escola deve estimular e contribuir para o desabrochar da personalidade de cada um, não incutindo nos alunos uma cultura abstrata, na maioria das vezes verbal, mas assegurando seu desenvolvimento global, levando em conta o papel que desempenharão na sociedade (LE BOULCH, 1987).

O objetivo concreto da escola não é unicamente o de preparar o indivíduo para ter êxito nos exames, provas e concursos, mas sobre tudo o



de prepara-lo para vida em sociedade, sendo conhecedor dos seus direitos e deveres. Partindo deste propósito, os métodos que visam a um melhor ajustamento da conduta, as condições concretas e que se propõe com o fim a autonomia e o acesso a responsabilidade na vida social devem ter prioridade. (RIBEIRO, 2005).

Tendo como base alguns saberes indispensáveis para a alfabetização e a sua relação com o aprimoramento de certas habilidades psicomotoras, considerando o movimento como ponto de partida para um desenvolvimento global, desta forma seu autoconhecimento e domínio do próprio corpo são fundamentais para um processo de efetiva alfabetização. O papel do professor de Educação Física é fundamental, pois será um dos mediadores desse processo. (MOLINARI, SENS, 2006).

A escola tem papel fundamental, partindo do principio de ambiente estimulador favorecendo experiências que os educandos não teriam acesso fora da escola. Juntamente com os diversos conhecimentos que a área de Educação Física contempla cabe a escola trabalhar este repertório cultural, levando em conta as experiências já vividas pelos alunos a fim de promover ações pedagógicas que possam potencializar o desenvolvimento infantil em busca de um equilíbrio biopsicossocial. No caso da alfabetização, o professor empenhará seus esforços em promover a ludicidade favorecendo a expressão e a exploração corporal no espaço, facilitar a comunicação por meio da expressividade motriz e potencializar atividades grupais viabilizando a liberação de emoções e conflitos por meio da vivência simbólica. (RIBEIRO, 2005; MOLINARI, SENS, 2006).

O profissional de Educação Física e o professor alfabetizador devem ser parceiros num processo fundamental para a vida escolar do educando buscando práticas direcionadas as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. A psicomotricidade é parte fundamental para o processo de aquisição da leitura e escrita, por esta razão a união dos profissionais envolvidos neste processo resulta em uma aprendizagem significativa, na qual o aluno é levado a expressar seus sentimentos, elaborar e construir estruturas mentais e interagir com o mundo a sua volta. (OLIVEIRA, 2005).

É preciso conhecer que caminhos levam a criança a construção e aquisição dos conhecimentos que a levam a aprendizagem, sendo a psicomotricidade um dos fatores essenciais para o desenvolvimento global da criança. As situações lúdicas são experiências concretas facilitadoras da



aprendizagem significativa, pois possibilitam a livre expressão de movimentos e elaboração de estratégias mentais.

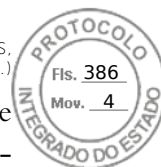
A psicomotricidade está nas atividades mais simples e naturais como correr, pular, atividades corporais amplas e finas como recortar, escrever dentre outras. Cabe ao profissional de Educação Física levar a criança a tomar consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele. Pois uma criança que não conhece a si mesmo e que não descobriu o mundo que a cerca não conseguirá também relacionar a sua educação escolar com a realidade cotidiana, é preciso que a criança seja capaz de fazer a correlação entre o aprendizado e o meio que o cerca, não haverá aprendizado se estes dois fatores não caminharem juntos em uma ação corporal e cognitiva a favor do autoconhecimento.

Não se pretende aqui considerá-la como uma ferramenta que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula, mas sim uma aliada no processo de ensino aprendizagem. Ela é mais uma forma facilitadora a fim de prevenir alguns possíveis desajustamentos em favor da superação das dificuldades de aprendizagem.

1.2 Conhecendo o Sistema Neuropsicomotor Humano

Existe a possibilidade do desenvolvimento humano ser estudado considerando uma multiplicidade de construções teóricas. De acordo com Vayer e Toulouse (1982), o Sistema Neuropsicomotor Humano constitui-se em estruturas simétricas do sistema nervoso, da qual fazem parte o tronco cerebral (cerebelo, mesencéfalo e diencefalo) que interferem por sua vez, na organização psicomotora, que terá influência na tonicidade, no equilíbrio, e na determinação da lateralidade. Interferem também na organização das estruturas assimétricas, que envolvem os hemisférios cerebrais, que determinam a noção do corpo (esquema corporal) e função de suas partes, da estruturação de espaço e tempo, e da práxis ou coordenação global e fina, características que só o ser humano possui.

A ativa e ordenada estruturação do Sistema Psicomotor Humano requer o envolvimento dinâmico e articulado de três unidades operacionais do sistema cerebral, que são: a integração, a elaboração e a expressão do movimento voluntário. Segundo Fonseca (1996) a integração é entendida pelas funções psicológicas e pela atenção, que são responsáveis pela toni-



cidade e equilíbrio, já a elaboração envolve as funções psicológicas que permitem a criança, analisar, realizar a síntese e armazenar essas informações, ou seja será responsável pela noção do corpo (esquema corporal e as funções das partes), e como este corpo se relaciona com o espaço e o tempo (organização espaço temporal), e a terceira que é a expressão do movimento voluntário, o autor considera que nela será realizada a organização do movimento voluntário, ou seja o planejamento, organização e controle do movimento pensado.

Assim combinadas entre si, as três unidades operacionais constituem uma teia que aciona a motricidade humana, de forma organizada que resultará em um produto final com efetividade. Uma rede de trabalho, um sistema harmonioso e autogeneralizado, composto de subsistemas distribuídos por todo cérebro. Pode-se afirmar que a educação neuropsicomotora é o alicerce no desenvolvimento funcional de toda criança. Por esta razão, qualquer disfunção em um fator neuropsicomotor pode gerar mudanças em todo o Sistema Neuropsicomotor Humano, portanto precisamos observar com cuidado o desenvolvimento motor das crianças desde seu nascimento, observando possíveis desvios a serem trabalhados. Essa alternância de recursos entre si demonstra que as aquisições e construções não se perdem, mas sim, são incorporadas e vão se integrando, e produzindo novas possibilidades. Desta forma a educação neuropsicomotora deve primar pelas funções comunicativas, afetivas e sociais (motricidade de relação), privilegiando a interação professor/aluno e aluno/aluno, em nível psicomotor através de um diálogo corporal com gestos atitudes e posturas. (JOBIM, 2008).

1.3 Contribuições da Educação Física na Escola quanto a Aprendizagem

A escola tem como função desenvolver os seus educandos em sua totalidade – orgânica, intelectual, social e política – proporcionando um aprendizado capaz de garantir a inclusão de um número cada vez maior deles na sociedade e na cultura das qual estão inseridos. Nesse sentido, o profissional da Educação Física pode dar a sua contribuição para o processo de desenvolvimento e formação humana, sugerindo aos professores de sala de aula que explorem o movimento e a linguagem corporal, através do



jogo, da brincadeira ou de outras atividades dinâmicas, criando situações e elaborando estratégias que levem o educando a se relacionar com o mundo exterior. (MOLINARI, SENS, 2006).

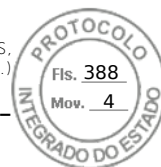
O professor de Educação Física tem um papel essencial no desenvolvimento intelectual e motor dos seus alunos, pois uma aula bem estruturada e diversificada desenvolve os principais componentes motores, tais como, lateralidade, equilíbrio, organização espacial, motricidade global e fina, contribuindo assim para um bom desempenho escolar do seu aluno (FURTADO, 2008). É preciso oportunizar a criança o espaço estimulador para que possa se expressar também através de seu corpo, movimentando-se, falando, brincando, interagindo com o meio que a cerca. A escola precisa reorganizar sua ação para que a criança possa existir por inteiro.

Acreditamos que um plano de Educação Física bem planejado e executado, direcionado para o aluno, levando em consideração seu ritmo e suas vivências, tendo uma visão do educando como um todo pode garantir um desenvolvimento harmonioso. Na elaboração desse plano podemos considerar as atividades e exercícios dirigidos a afirmação de lateralidade, coordenação estática e dinâmica, equilíbrio, dissociação de movimentos, percepção temporal, relaxamento e pequenos jogos. A Educação Física como conteúdo curricular na escola precisa considerar que ao sistematizar as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem, adicionando a elas o ingrediente das práticas corporais, oportunizando aos alunos que constituam conceitos.

1.4 As Habilidades Neuropsicomotoras e sua relação com a Escrita

Durante o processo de aprendizagem infantil, a criança procura experiências corporais, formando, então, alguns conceitos e, de maneira organizada, a estrutura de esquema corporal.

A escrita se define como reprodução de movimentos observando a orientação de esquerda à direita dentro do espaço da representação. A criança precisa ter a consciência sonora e compreender a passagem do som para a representação gráfica. O desenvolvimento neuropsicomotor resultante de um trabalho bem feito e direcionado às necessidades da criança,



pode dar conta de suprir grande parte destas questões com relação à escrita. Molinari e Sens (2006, p. 116) afirmam que:

O professor pode ajudar e muito, em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de suas aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é.

Deste modo, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe um desenvolvimento de coordenação motora correta e de habilidades espaciais quanto de noções temporais, para que estas atividades ocorram de forma efetiva.

As atividades que desenvolvem o aspecto motor devem ser iniciadas na pré-escola, antes mesmo que o indivíduo segure um lápis, pois as mesmas propiciam o desenvolvimento intelectual através de funções físicas. Exemplos claros de atividades motoras no período pré-escolar são as de recreação, como: balançar, equilibrar-se, mover-se pelo ambiente, seguir caminhos traçados por uma linha, rolar pelo chão, passeios em ambientes variados etc (OLIVEIRA, 2005).

Outros exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas em todo período infantil para formação da identidade motora e psicológica, levando em consideração a faixa etária da criança, são: Recorte de letras e formação de palavras com as mesmas, modelagem de formas variadas utilizando massinhas, análise de quantas vogais ou consoantes possuem algumas palavras, colocar em ordem alfabética o nome dos colegas de classe, jogos de memória e mímicas, dramatizações, imitações, trançar, cortar, perfurar, dobrar, contornar, seguir com os olhos movimentos ordenados feito pelo professor, traçar sobre pontilhados, falar palavras que se assemelhem a um determinado som, sonorizar histórias, degustar e identificar gostos semelhantes, identificar odores, etc. (LE BOULCH, 1987; LEMLE, 2005).

Atividades estas que possam parecer sem importância e sem relação direta com a escrita e a leitura, são habilidades necessárias para o início do processo de alfabetização no diz respeito a estrutura espacial. Para tanto



Lemle (2005, p. 7) destaca que a ideia: “[...] de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página.” Assim pelo movimento nas brincadeiras a criança desenvolve essa habilidade ao acompanhar uma bola por exemplo em um jogo, ou arremessar em um alvo, provém de uma forma muito subjetiva ao executar os movimentos dos olhos no momento da leitura, para cada criança.

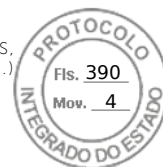
Assim considera Lemle (2005) que o papel desempenhado pelo professor é de orientação no andamento e desenvolvimento dessas atividades utilizando-se da observação para assim poder adaptá-las de acordo com a necessidade de cada criança.

Outro lado da neuropsicomotricidade é o estímulo da habilidade visio motora podendo auxiliar no controle dos músculos extraoculares, desta forma, Oliveira (2005, p. 75) afirma que é a partir: “do momento em que a criança conseguir discriminar as diversas formas de letras e integrar os símbolos ela logrará êxito na etapa de organização visual, correspondendo a integração significativa de materiais simbólicos com outros dados sensoriais.”

A lateralidade como habilidade neuropsicomotora auxilia a criança em perceber seu lado dominante. Sugerem-se atividades que estimulam o aprimoramento da lateralidade, brincadeira que possibilitam a criança realizar o mesmo movimento com os dois lados (hemicorpos), ou seja, que a faça repetir os movimentos com o lado dominante e o não dominante. (LE BOULCH, 1987).

A neuropsicomotricidade precisa ser entendida como ponto de partida para um trabalho significativo e eficaz, contribuindo como mais uma possibilidade a favor da aprendizagem das crianças. Segundo Zabalza (2008, p. 61) o planejamento das atividades é imprescindível para se obter resultados, pois:

[...] é necessário projetar um plano de ação que cubra os diversos âmbitos do desenvolvimento infantil. Isto significa que a questão formativa está vinculada a este processo em todas e em cada uma das dimensões da criança: da sua capacidade intelectual à sua afetividade, da sua personalidade à sua conduta, da linguagem ou a lógica à pintura, à música ou ao esporte.



CONCLUSÃO

Diante dos estudos e das leituras realizadas percebeu-se a necessidade da neuropsicopedagogia ser entendida como facilitadora do processo de aprendizagem, e ser considerada como parte do plano de ensino das escolas, em especial as que trabalham com crianças pequenas. Assim como os autores aqui já citados, concordamos que a Educação Física quando voltada para o desenvolvimento psicomotor da criança contribui para uma aprendizagem mais ativa de forma autônoma e global.

Apontamos que a neuropsicopedagogia nas aulas de Educação Física tem relação direta com o processo de aprender, e não necessariamente deve ser trabalhada apenas pelo profissional de Educação Física. Assim o ideal seria que os estudos da Pedagogia na formação dos professores da Educação infantil e das Séries Iniciais fossem mais aprofundados ao trabalhar a neuropsicopedagogia, para que esses profissionais tivessem a consciência da contribuição que a mesma traz para a alfabetização e como trabalhar a favor da aprendizagem de maneira mais significativa.

Desta forma as atividades serão desenvolvidas de forma integrada, o professor regente da classe e o profissional de Educação Física ocupam-se do intelectual e do corpo, buscando interligar saberes e relacionar com o cotidiano do aluno na busca da aquisição do conhecimento.

Os autores apontam que por meio de situações reais e concretas o aprender se torna um processo contextualizado repleto de significados, partindo da ludicidade para o aperfeiçoamento da leitura, da escrita, cálculos, bem como promover a autoestima, autoconfiança e a capacidade de socialização, considerando o que exposto acreditamos que a neuropedagogia é e deve ser vista como uma possibilidade de auxílio na alfabetização escolar, não como algo a ser *aplicado* mas sim como algo a ser *experimentado*, pois será pela experiência adquirida, constituída, que a criança estará estabelecendo através do brincar seus laços com a aprendizagem. A educação neuropsicomotora é o desenvolvimento da criança através do seu próprio corpo e movimento, é essencial ao aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.



FURTADO, Valéria. Queiroz. **Procedimento e instrumentos de avaliação psicomotora**. Campo Mourão: Instituto Makro, p.22, 2008.

JOBIM, Ana Paula. **Psicomotricidade: histórico e conceitos**. São Paulo: Moderna, p.4, 2008.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

----- **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. trad. de Jeni Wolff: Porto Alegre: Artemed,1987.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

MOLINARI, Ângela Maria da Paz; SENS, Solange Mari. **A educação física e sua relação com a psicomotricidade**. *Revista PEC*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 116, 2006.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação enfoque e Psicopedagógico**. Petrópolis. RJ, Vozes, 2005.

RIBEIRO, Maria de Lourdes. **A importância da lateralidade na educação infantil**. Trabalho monográfico apresentado à Universidade Cândido Mendes. Pós-graduação em psicomotricidade. Rio de Janeiro, 2005.

SCHRAML, Walter. **Introdução à Moderna Psicologia do Desenvolvimento para Educadores**, EPU, 1992.

ZABALZA, Miguel. Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil e Séries Iniciais. *Revista Aprendizagem*. Pinhais, Ano 2, nº4, 60-62, jan/fev., p. 61, 2008.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAYER, Pierre; TOULOUSE, Pierre. **Linguagem corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: OBSERVAÇÕES DE UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA

*Adilson Pereira dos Santos*⁶²

*Janice Oliveira da Luz Molina*⁶³

*Rosa Maria Monteiro Guerzoni*⁶⁴

*Verônica Dantas Teixeira da Rocha*⁶⁵

INTRODUÇÃO

O ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem. A observação é um momento e uma ação de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se baseia em uma construção metodológica por ser dotada de sentido e estar ligada a um propósito.

Para profissionais em processo de formação, a Observação das interações em um determinado contexto apresenta-se como ferramenta de

62 Professor na UNEMAT.

63 Acadêmica do 8º período do curso de graduação em Psicologia, Faculdade Unifama.

64 Acadêmica do 8º período do curso de graduação em Psicologia, Faculdade Unifama.

65 Acadêmica do 8º período do curso de graduação em Psicologia, Faculdade Unifama.



apreensão da realidade, ao permitir que o profissional observe o cotidiano e com isso coloca o observador em contato com o sujeito observado.

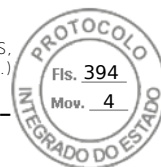
O primeiro contato de um acadêmico com a prática é uma oportunidade rica de associação entre teoria e prática, ou seja, relacionar aquilo que se aprende no curso de graduação – teorias, ensaios, conceitos – com as múltiplas possibilidades da prática profissional. No nosso caso, para um curso de formação em Psicologia, a observação, leitura e interpretação de uma determinada realidade é essencial para a formação do psicólogo, pois, permite que durante a formação se construa uma compreensão da pluralidade de possibilidades de atuação.

Ainda mais no contexto escolar, espaço em que os processos de ensino-aprendizagem são perpassados por diversas complexidades e potencialidades. Por meio da Observação da interações que acontece em uma Escola, pode-se apreender múltiplas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem, assim como suas possibilidades e limitações.

Nosso trabalho vem apresentar o resultado de um processo de Observação das interações em um contexto escolar, como pré-requisito para a formação e estágio em Psicologia. O foco de nossas observações acerca do processo de ensino-aprendizagem foram as interações, com vistas a localizar o papel e implicação da Afetividade para esse processo.

Entendemos que esse trabalho se faz necessário ao contribuir com uma leitura da importância de uma implicação afetiva entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos e situações há o entendimento de que a responsabilidade de uma dedicação afetiva deve partir do (a) professor (a), mas é também papel do (a) aluno (a) dirigir afeto ao professor? E como os colegas de turma se implicam nesse processo? Essas são algumas reflexões que fizemos após as observações da rotina e realidade de uma escola. Reflexões que surgiram durante as práticas de observação ao contexto educacional da disciplina de “Estágio Básico I e Contextos Educacionais”, realizados em uma escola pública Municipal da cidade de Matupá MT.

No decorrer do estágio foram registradas as observações realizadas, proporcionando maior conhecimento, e um melhor entendimento sobre o contexto escolar observado. O que apresentamos é a síntese de nossas observações, assim como um esforço de referenciar nossas observações a partir do arcabouço teóricos da Psicologia da Educação, com intuito de



analisar como o processo ensino aprendizagem é perpassado pela afetividade na relação professor – aluno.

Com um olhar atento e ao mesmo tempo um olhar de quem está “de fora” da interação de ensino-aprendizagem, registramos nossas observações ao mesmo tempo em que também fomos afetados por elas. Nos termos apresentados por (FREIRE, 1992) a observação, de certo modo pode transformar que observa, pois, “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela”. (1992, p.14).

Desta forma, o ato de observar favorece – a posteriori – reflexões, apropriações de práticas e conteúdos, assim como exercícios de técnicas importantes para o fazer profissional. Ao mesmo tempo, entendemos que afetos, trocas e partilhas modificam relações e consolidam aprendizagens, em todos os contextos possíveis.

1. EXPLICITANDO O CONTEXTO DAS OBSERVAÇÕES

1.1 A Comunidade Escolar observada

A Escola Jane Pereira Lopes, que foi inaugurada no dia 01/07/1995, tendo esse nome em homenagem à cidadã Jane Pereira Lopes, formada em arquitetura, filha de Nilson Pereira Lopes e Dona Gení Pereira Lopes, moradores ilustres da cidade de Matupá, MT. Jane veio para a cidade para trabalhar com seus pais na Escola Presbiteriana da cidade e após alguns meses veio a falecer em um acidente de automóvel, sendo homenageada por seu exemplo de luta e dedicação para com a educação no município.

A Escola atende turmas dos anos iniciais de Educação Infantil aos anos finais Ensino Fundamental e para tanto possui um quadro de funcionários composto por 32 pessoas, que atende aproximadamente 350 alunos. Esse alunos são oriundos de vários bairros da cidade e diferentes classes sociais.

Observamos toda a comunidade escolar da Escola Municipal Jane Pereira Lopes, com ênfase nas interações entre professores e alunos. As observações foram vivenciadas no Período Matutino nas turmas: Pré I, Pré II, 1º Ano, 7º Ano A, 7º B, 8º Ano, 9º Ano, Sala de Recurso, Sala de Articulação; no Período Vespertino nas turmas do: Maternal III, 2º Ano, 3º Ano.



1.2 A organização das observações

Foram realizadas oito visitas à Escola, com duração de aproximadamente trinta e três horas e 15 minutos, ocorridas ao longo do mês de maio de 2019.

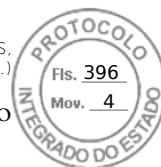
As observações aconteceram nas salas de aula da escola, com a permissão de professores e da direção da Escola, não sendo permitido às acadêmicas qualquer tipo de interação com professores e alunos no momento da observação, com a finalidade de não prejudicar e nem tão pouco interferir diretamente nos processos de ensino-aprendizagem observados.

As visitas eram registradas posteriormente e supervisionadas em sala de aula, onde era possível explanar sobre as observações realizadas, assim como receber instruções e esclarecimentos sobre possíveis reflexões à luz da Psicologia.

1.3 O que observamos?

Observamos na visita ao *Pré I* que, as crianças adentravam a escola, algumas eram deixadas na entrada da escola pelos pais e entravam e saíam da sala sem que a professora fizesse alguma intervenção, outras ficavam dispersas pelo pátio. Quanto à execução dos hinos, o hino de Matupá é cantado com muito entusiasmo. Na apresentação do teatro de fantoches os bonecos interagem com as crianças e as mesmas correspondiam, a colocação foi muito apropriada e as crianças entenderam o objetivo da mensagem. Na atividade em sala sobre as formas geométricas, as crianças se mantiveram sem interação quanto à proposta da professora. A professora era muito calma e tranquila, contudo, faltava dinamismo para perceber as solicitações de atenção e individualidade de cada criança, sendo que naquele dia faltava uma boa parte dos alunos.

Na sala do *Pré II* percebemos que a interação da professora com as crianças, no processo de ensino aprendizagem aconteceu de forma razoável, atendendo individualmente cada criança em sua carteira. Nessa sala havia crianças com transtornos, principalmente do Espectro Autista. Durante as atividades das crianças no playground a professora não interferia nas atividades, momento em que as crianças tinham liberdade para usar a imaginação e criatividade com o que o espaço oferece.



Durante a observação do *Maternal III*, o que nos chamou a atenção foi a harmonia e disciplina da fila por serem crianças de tão pouca idade.

Na sala do *1º Ano*, o ambiente da sala era harmonioso, as crianças correspondiam realizando as atividades propostas sem nenhuma dificuldade.

Em visita ao *7º Ano “A”*, percebemos que a professora não se importava com o comportamento dos alunos, aparentava calma e tranquilidade. A única demonstração de interação que teve com os alunos foi passar por entre as carteiras e verificar se estavam copiando o conteúdo. Durante as atividades propostas os alunos agrediram-se física e verbalmente, sem haver quaisquer interferências por parte da professora.

Ao observarmos a turma do *7º Ano “B”* identificamos que no início da aula os alunos estavam compenetrados e correspondendo as solicitações da professora para dar início a aula. Mesmo quando a professora se dispersou, tentando fazer duas coisas ao mesmo tempo – como avaliar a apresentação dos alunos e escrever em alguns momentos – a sala não apresentou nenhum comportamento de agressividade física ou verbal. Houve um momento de “brincadeira generalizada”, o que atrapalhou a aula, exigindo da professora vários momentos de intervenção, sem êxito. Somente com o auxílio da coordenação é que a turma se aquietou.

Na sala do *2º Ano*, chamou nossa atenção a forma como a professora acolhe aos alunos no início da aula, demonstrando carinho para com as crianças, o que favoreceu um início de aula mais descontraído. A professora demonstrava muita paciência para com todos, sendo enérgica quando preciso. Algumas crianças apresentaram dificuldades para realizar as tarefas, mas a maioria conseguia atingir os objetivos.

A observação na sala do *3º Ano* trouxe constrangimentos, uma vez que, em vários momentos, a professora falava alto e de forma autoritária, era bastante agitada, demonstrando estar no seu limite.

Na sala do *9º Ano*, observamos que a relação do professor-aluno ocorre de maneira harmônica, a professora demonstra sentimentos de afeto, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem de forma bastante receptiva.

Nas salas de *Recursos e de Articulação*, apesar de não ter sido um ambiente de observação que pudéssemos permanecer por mais tempo, as impressões se relacionam com o que as professoras nos relataram, e que falavam com muito entusiasmo sobre a atividade que desenvolvem na escola,



demonstrando amor pelo que fazem e gratidão que sentem em verificar o desenvolvimento das crianças.

Percebemos durante a observação na sala do 8^o Ano que a interação entre professor e aluno ocorreu de forma bem descontraída, o que favoreceu um bom aproveitamento das aulas. Os alunos foram bem participativos e demonstravam gostar dos professores, mostraram muito interesse durante as aulas e em realizar as atividades.

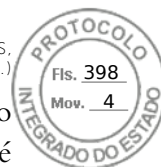
2. REFLEXÕES SOBRE A AFETIVIDADE À LUZ DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Algumas observações evidenciaram a dificuldade de alguns professores em lidar com o contexto da sala de aula e as muitas questões que esse espaço apresenta. Fica evidente que as questões emocionais influenciam no processo de ensino-aprendizagem, em alguns contextos, positivamente, em outros, negativamente. O professor que demonstra prazer e satisfação ao ministrar as aulas, certamente fará com que seus alunos se sintam mais motivados para aprender. É o que nos apresenta a autora Alicia Fernández, ao discorrer sobre os papéis de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

No livro “A mulher escondida na professora”, (ALICIA FERNÁNDEZ, 1994) nos ajuda a entender como algumas dificuldades na interação professor aluno são atravessadas por questões emocionais de ambos, sobretudo do ensinante. Nesse livro, a autora nos chama a atenção para o fato que não podemos dissociar do organismo que aprende a sua dimensão desejante, pois o corpo é constituído de inteligência e desejo.

Levando em consideração essa dimensão do desejo, é preciso que haja prazer na aquisição e transmissão do conhecimento, algo essencial para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, para (FERNÁNDEZ, 1994), mesmo que o professor utilize dos mais variados métodos e técnicas,

se não experimenta prazer, se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do corpo e de uma experiência de comunicação de autorias, o aprendente não receberá o “conhecimento- prazer” de que necessita, numa forma apta para assimilá-lo e reconstruí-lo, isto é, aprendê-lo. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 44).



A partir da concepção da autora, o conhecimento-prazer é condição essencial para o processo de aprender. Para que ocorra a aprendizagem, é preciso que quem aprende possa conectar-se com seu sujeito ensinante (professor) e sua transmissão do prazer em ensinar. Tal concepção se apresenta como um desafio para o ensino e transmissão de conhecimentos, ainda mais em salas em que o acolhimento do aluno e suas questões é essencial para uma educação inclusiva.

Como nos aponta (FERNÁNDEZ, 1991) pensar as dificuldades de aprendizagem como problemas da interação professor-aluno pode fornecer uma outra leitura para a interpretação dessas dificuldades. “Necessariamente, nas dificuldades de aprendizagem que apresenta um sujeito, está envolvido também o ensinante. Portanto, o problema de aprendizagem deve ser diagnosticado, prevenido e curado, a partir dos dois personagens e no vínculo”. (FERNANDEZ, 1991, p 32). A autora nos ajuda a pensar que os indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem têm potencial de aprendizagem tanto quanto outros indivíduos. A questão passa pelo reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo, suas limitações e o devido investimento.

Assim, ao reconhecermos o indivíduo na sua complexidade, a educação pode ser usada como ferramenta de transformação e superação de limitações. “A função da educação pode ser alienante ou libertadora, depende de como for usada”. (FERNANDEZ, 1991, p. 32). Para que ocorra uma educação libertadora, o papel do ensinante é de fundamental importância.

Entretanto, nossa leitura é que muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importância que tem o seu papel na vida dos alunos. Um caminho para tal reconhecimento passa pela constante reflexão do seu fazer, suas práticas de ensino e resultados obtidos.

Para (LIBÂNEO, 2005) é fundamental perguntar que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2005, p.76).



Na perspectiva do autor, é preciso conceber que o professor nunca está acabado e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, no sentido de que é por intermédio desses instrumentos que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la.

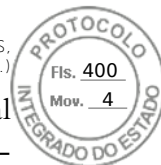
Na atividade que observamos na sala do “*Pré I*” sobre as formas geométricas, boa parte dos alunos não aderiram à atividade proposta pela professora. Alguns realizaram a atividade e outros não. Nossa leitura é que falta dinamismo a alguns profissionais, e com isso apresentam dificuldades para perceber as solicitações de atenção e individualidade de cada aluno. Essa constatação nos faz pensar que tal postura do professor traz prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, por comprometer a interação entre ensinante-aprendente.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Pode-se destacar a interação social e o papel do professor mediador como fundamentos básicos para qualquer prática educativa eficiente. A criança não consegue criar sozinha, a interação recíproca é fundamental, cabe ao professor buscar movimentos que transformem sua aula socialmente construtiva, participativa e interativa.

Os postulados de (VYGOTSKY, 2002), sobre a mediação do outro para aquisição de conhecimento muito nos ensina sobre a interação, tema central do processo educativo. Para o autor, interação e mediação relacionam-se ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o outro faz a ponte entre o repertório do indivíduo e o seu potencial, operação que faz emergir a zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2002, p. 58).



Esse conceito desenvolvido por Vygotsky em “A Formação Social da Mente” nos ajuda a localizar o real estado da criança em seu desenvolvimento mental, ao mesmo tempo em que destaca a medição como ferramenta de desenvolvimento. Assim, Vygotsky nos ajuda a pensar como ocorre a aprendizagem a partir da zona de desenvolvimento proximal, pois:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2002, p. 60-61).

Como nos aponta o autor, todos no ambiente são importantes ao favorecer esse desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a atuação do professor também é de suma importância, haja vista que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, torna-se necessário que aconteça uma mediação professor-aluno qualificada, pois as conquistas e os avanços do aluno em relação à aprendizagem dependem desse processo.

Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, olhar o aluno como um sujeito em constante construção e transformação que, partindo das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo.

Dessa forma, para (VYGOTSKY, 2002), o ambiente da sala de aula é um dos lugares mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Assim pode-se dizer também, que o ato de educar se mantém pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

O diálogo é uma ferramenta essencial para que a relação do professor com o aluno funcione de maneira eficaz. Acolher cada aluno na sua especificidade, potencialidade e limitações coloca a diferença como ferramenta de integração, ao mesmo tempo em que pode motivar aos alunos à participação ativa em sua aprendizagem.



Um dos autores que muito nos ajuda sobre esse tema é Paulo Freire. De acordo com (FREIRE, 1998), o diálogo deve ser usado como instrumento na constituição dos sujeitos. Além disso, o autor ainda acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1998, p. 91).

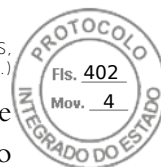
Desta forma, quanto mais o professor entender a expansão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maior avanço estará conquistando em relação aos alunos, pois assim, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como principal objetivo discorrer sobre a importância da interação para a relação professor-aluno. Nossas reflexões se apoiaram nas observações realizadas como prática de estágio curricular do curso de formação em Psicologia, realizadas em uma Escola Municipal localizada na cidade de Matupá, MT.

A partir do estágio foi possível ampliar os nossos conhecimentos acerca das técnicas de observação e escuta de sinais importantes para a compreensão das interações humanas num determinado campo de atuação. Ao mesmo tempo, pudemos analisar os papéis do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem e como a interação e a afetividade são essenciais para a efetivação da aprendizagem para o aluno.

Ao finalizar a prática de observação em várias turmas nessa escola, percebemos que a missão do professor não é tarefa fácil, e a escola é um ambiente complexo, onde alunos de diferentes realidades se encontram em um mesmo lugar. Além disso, contatamos que, para o ambiente esco-



lar funcionar de forma harmônica e efetiva, o professor deve trabalhar de forma justa e amorosa, desenvolvendo e aplicando metodologias de ensino que tenham como finalidade desenvolver nos alunos o conhecimento, papel este bastante desafiador.

Assim, a prática de observação nos permitiu conhecer a realidade da escola e, principalmente, as dificuldades que o professor pode encontrar ao ministrar as aulas, considerando que aluno e professor possuem diferentes realidades sociais, culturais e econômicas.

Ao mesmo tempo, nossa prática de estágio possibilitou que nos depárrassemos com um contexto educacional, por um lado com múltiplas possibilidades de ferramentas e ações práticas para favorecimento da aprendizagem, mas por outro, com alguns profissionais, sobretudo professores, que apresentaram sinais claros de desmotivação e falta de investimento no processo de ensino.

Localizar essas dimensões da educação, nos ajuda a pensar no desafio constante que é promover a aprendizagem na escola. Concomitantemente, viver essa experiência profissional nos fez questionar sobre as contribuições da Psicologia frente a essas questões. O estágio trouxe a reflexão sobre a importância da figura do psicólogo no contexto escolar, para assim trabalhar de forma individual ou em grupo as questões que emergem desse campo, diante de algumas dificuldades ali apresentadas.

Por fim, entendemos que a psicologia pode contribuir ao facilitar o diálogo e acolhimento de cada indivíduo atuante no contexto escolar. Também pode fomentar a criação de espaços de escuta dos professores, auxiliando para que o ser humano presente em cada profissional também possa ser acolhido em suas questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNÁNDEZ, A. (1991). *A inteligência aprisionada. Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família*. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda.

FERNÁNDEZ, A. (1994). *A Mulher Escondida na Professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.



FREIRE, P. (1992). Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico.

FREIRE, P. (1998). Pedagogia do Oprimido. 25^a ed. (1^a edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LIBÂNEO, J.C. (2005). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortêz.

LOPES, R. C. S. (2009) a relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. Ponta Grossa.

VYGOTSKY, L. S. (2002). A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZINKE, I. A., Gomes, D., (2017) a prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. Guarapuava.

A SÍNDROME DE BURNOUT E A UBERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS NO DF

*José Francisco de Sousa*⁶⁶

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é debater e analisar as relações de trabalho que envolvem os professores de quatro Instituições de Ensino Privado do Distrito Federal (DF) e duas na região de cidades do Estado de Goiás, mas perto do Distrito Federal: duas localizadas no Plano Piloto e duas localidades nas chamadas “cidades-satélites” (Ou regiões Administrativas). As duas Instituições fora do DF, mas na região metropolitana, pertencem a dois grupos educacionais internacionais que oferecem na sua maioria, aulas híbridas. Tem como objetivo secundário, problematizar em que medida a uberização afeta a saúde física e mental dos docentes dessas Instituições. A hipótese orientadora da análise está centrada de que está em curso um processo de precarização do trabalho do professor das instituições privadas aguda, o qual se aproxima das características presentes na empresa norte americana Uber, empresa norte-americana prestadora de serviços eletrônico de transporte urbano em área urbana.

O professor do ensino superior está sujeito a uma série de condições e exigências tanto da IES (Instituição de Ensino Superior) como da CAPES

66 Formado em Letras, Pedagogia e História. Especialista em Análise do Comportamento, Terapia Cognitiva-Comportamental e em Neurociências. Mestrado em Educação (UnB) e doutorando pela Universidade Católica de Brasília.

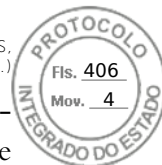


(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Além disso, de uns dez anos para cá (2020) ocorreu um fenômeno internacional em que Instituições fortes no mercado estão cada vez mais comprando outras instituições, e com isso, demitindo professor, impondo condições de produção como publicações em revistas de renome nacional e internacional, pesquisa, além da docência em sala de aula, com um número muito grande de alunos.

A bordagem adotada é o Behaviorismo Radical de Skinner e o conceito de metacontingência desenvolvida por Glenn e Malott (2006). Estudos atuais (Abid, 2011) entende que o Behaviorismo Radical não seria apenas uma Filosofia que embasa a Ciência do Comportamento, mas também uma filosofia da ciência uma vez que pretende ir além do âmbito estritamente psicológico, tendo subsídios para a produção, a natureza e legitimação do conhecimento científico. Já o conceito de metacontingência de Glenn e Malott (2006) surgiu dos trabalhos de Skinner a respeito de questões sociais (no Livro Waldern II), são entendidas como sendo “relações contingentes entre contingências operantes entrelaçadas (ou CCEs) tendo um produto agregado e consequências funcionais baseadas na natureza desse produto. As repetições da contingência operantes entrelaçadas de duas ou mais pessoas constituem uma linhagem cultural que se sujeita à seleção” (Malott e Glenn, 2006, p.38). Adicionalmente Glenn (1988) afirma que “metacontingências descrevem relações funcionais no nível cultural. Essa relações envolvem práticas culturais e seus produtos. As próprias práticas culturais são compostas de contingências comportamentais entrelaçadas” (Glenn, 1988, p.171).

1. A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL

Com o advento de mais uma fase da Revolução Industrial e os avanços tecnológicos advindos dela, ocorreu mudanças significativa no comportamento do consumidor e modelos de negócios sob demanda, agravadas no Brasil após a Reforma trabalhista ocorrida durante o ano de 2017 (Lei Nº 13.467) após o golpe da Estado que afastou a presidenta Dilma Roussef sob o pretexto de “modernizar uma legislação anacrônica”, privilegiando a negociação entre padrões e empregados com o objetivo de dinamizar e modernizar a economica para gerar empregos. Entre os pon-



tos estabelecidos pela nova legislação está a prorrogação da jornada de trabalho em ambientes insalubres, que antes era regulamentada e autoridade pelo Ministério do Trabalho (que foi extinto) . Outra ponto que atinge o trabalhador é o fato de que a reforma com sua flexibilização, o empregador não é obrigado a pagar horas extras, mas somente o adicional (Severo, 2017). Em síntese, a reforma trabalhista trouxe desigualdade e vulnerabilidade no mundo do trabalho (Baltar e Rolim, 2918).

Com a uberização do trabalho no Brasil – e por extensão, no mundo – , esse processo segundo alguns autores, representa um modo particular de acumulação trabalhista uma vez que o trabalho assume apenas a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva. É vista também como a emergência de um novo padrão de precarização do trabalho, após o fordismo e o taylorismo, caracteriado pela autonomização dos contratos de trabalho fazendo com que o trabalho pense que seja um “empreendedor”, é um trabalho negociado individualmente, enfraquecendo sindicatos e entidades de classes, e sua remuneração, o tempo de trabalho são arcados pelos custos do seu próprio trabalho (POCHMANN,2016). Com o surgimento do Uber no mercado, o trabalhador é dono do carro, do celular e dos demais meios físicos de execução da atividade e dessa forma, a força de trabalho apresenta apenas valor de uso, e para trabalhar, o trabalhador tem que investir nos equipamentos e na maquinaria necessária para a execução do seu trabalho, tornando sua força de trabalho vendável. Outro fator importante nesse processo de precarização é que a jornada de trabalho não é fixa, surgindo então o “salário por corrida”. Dessa forma, o capitalismo monta uma farsa: a de que o trabalhador é empreendedor. O que está acontecendo de fato é a morte do emprego e surgimento de um trabalho abstrato. Azevedo (2020) assim explica essa situação

Se no mundo da tecnologia o empreendedorismo, a inovação e o desenvolvimento de novas formas de capital são recorrentes, no mundo do emprego falta essa mesma agilidade e recorrência para o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, o mundo do capitalismo digital entendeu qual a fórmula a ser adotada no atual cenário; onde há falta de emprego, a acumulação de capital se faz com empreendimentos que sejam eficientes, flexíveis e



gerem trabalho sem vínculo; é a subsunção do emprego sob o mote do empreendedorismo. (AZEVEDO, 2020:4)

A outra situação geradora pela uberização é o surgimento do trabalho on demand, em que o trabalhador torna-se apenas um simples prestador de serviço por encomenda, sem vínculo trabalhista com o mercado, no qual entrega suas habilidades par atividades específicas, sob o discurso ideológico de que trata-se de uma oportunidade de crescimento profissional uma vez que há a liberdade de trabalho.

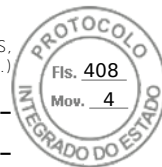
Por fim, Standing (2016) citado por Moraes, Oliveira e Accorsi (2019) ao fazer um exercício de previsão, afirma que até o ano de 2025, um terço de todas as relações de trabalho será mediado por plataformas digitais. O problema é que, faltam apenas cinco anos para que isso se concretize e com o advento da pandemia, parece-nos que essa previsão ocorrerá antes do que o autor sugeriu.

1.1. A Uberização do trabalho do Professor

O capitalismo tem sido o sistema social, político e econômico mais elástico já encontrada no decurso histórico. Já passou por várias crises, várias guerras, várias transformações tanto nas relações econômicas como sociais, mas continua existindo e cada dia se fortalecendo e se transformando. E um dos seus principais aliados é a tecnologia e a globalização.

Foi na década de 1974 que H. Freudenberg após contatar em si mesmo, descobriu um tipo específico de estresse provocado pelo trabalho e no trabalho no qual chamou de Síndrome de Burnout. Mas, diferente do estresse, que é um tipo de desgaste normal causado no cotidiano das pessoas, em que ela tem que enfrentar diferentes situações, a Síndrome de Burnout é uma resposta do organismo a um estresse prolongado ao ambiente de trabalho, em que o trabalhador não consegue resolver e até mesmo em alguns casos, não consegue perceber. Infelizmente, a literatura aponta que o burnout pode ser confundida com outros transtornos, principalmente ataque de ansiedade (por exemplo, em GOUVEIA e cols, 2018) e de pânico, ou até mesmo por depressão (VASCONCELOS, MARTINO e FRANÇA, 2018).

A Síndrome de Burnout a partir dos anos seguintes, passou a ser estudada por várias áreas do conhecimento e a definição mais aceita hoje em



dia é de Maslach e Jackson (1981) que dentro de uma perspectiva social-psicológica caracteriza por três dimensões: a exaustão emocional, a despersonalização e a diminuição da realização pelo trabalho. Na Psicodinâmica do Trabalho é chamada de mal-estar, contudo esse conceito é muito impresivo uma vez que não sabemos de fato o que seria esse mal-estar. Schmitz (2015) sob o enfoque analítico-comportamental, foi a primeira a conceitua-la. Segundo a autora “o indivíduo acometido pela Síndrome de Burnout se comportaria de forma a tentar controlar a estimulação aversiva presente em seu ambiente ocupacional.” (Schmitz, 2015, p. 48) dando ênfase ao fator causador, o ambiente aversivo.

A rede pública de ensino paulista adotou esse sistema, com base em um dispositivo Constitucional em que fala que a contratação de professor pode ser feita por duas formas: a primeira através de concurso público, no qual este profissional é então depois de algum tempo, efetivado no emprego, adquirindo estabilidade, e a outra forma, através de seleção simplificada para atender as necessidades temporárias de interesse público, são os chamados “contratos temporários”. Em Brasília, uma experiência feita durante o governo de José Roberto Arruda, permanece até hoje: antes os professores “contratos especiais” eram contratados com uma jornada de trabalho de 20 ou 40 horas, e tinha todos os direitos que um professor efetivo tinha. Durante este governo, os professores “contratos especiais” eram contratados por hora/aula e não mais como era feita antes, isto é, contratado para trabalhar 20 ou 40 horas. Com isso, um professor pode ter um contrato de 10 horas, 12 horas, ou até mesmo de 6 horas, para suprimir uma determinada carência. Com isso, o governo do DF (GDF) criou um mecanismo para não contratar professores efetivos durante um bom tempo. Durante o ano de 2015, por exemplo, 806 professores foram aposentados, isto quer dizer que, 806 vagas foram abertas, contudo, o governo só contratou (temporário) 243 professores. No ano de 2017, houve 1.400 aposentadorias, o governo só contratou 293 professores. E durante o ano de 2020 (até o dia 21 de setembro), foram aposentados 994 professores, e o governo contratou 821 (Carla, 2020). Ou seja, um dos mecanismos encontrados pelos governantes é o de contratar professores por tempo determinado ao invés de contratar definitivamente, podendo demitir estes professores a qualquer momento. E dessa forma, assume o modelo do Estado de São Paulo, que na opinião de Souza “os professores eventuais não



têm aulas e/ou classes atribuídas, mas sim uma vaga em uma escola, para substituírem faltas de professores” (SOUZA, 2012:7-8).

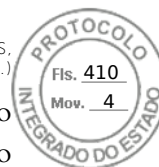
A principal consequência da urberização do trabalho do professor esta sendo o estresse crônico provocado pelo trabalho intenso, baixos salários, péssimas condições de trabalho (sala de aulas lotadas), falta de material para trabalhar, muitas vezes a dupla jornada de trabalho para melhor um pouco o salário etc. Trata-se de um fenômeno não só brasileiro, mas está ocorrendo em vários países, inclusive os países da OCDE.

1.1.2. A uberização do professor universitário

O ensino superior se caracteriza não só pela docência, mas também por uma série de atividades, como publicações, pesquisas, participação de bancas (graduação, iniciação científica, mestrado, doutorado etc), preparação de aulas, correção de trabalhos, provas etc.

A situação da uberização dos professores (e ai inclui também professores da educação média) chegou a sofisticação que em dezembro de 2017, a empresa “EdTech Prof-e Inovação em Educação” lançou uma plataforma virtual de contratação de professores de acordo com a demanda da escola/faculdade/universidade, em que professores que moram em lugares distantes dariam aula a distância, as aulas ficariam gravadas e os direitos autorais ficariam com a empresa, com o pretexto de que, com esse aplicativo alguns problemas da educação (como falta de professor) estariam resolvidos. Já para os professores que moram na mesma localidade, as aulas seriam presenciais. O que é interessante nesse tipo de “uberização” é que as despesas do (a) professor(a) para dar aula, não ficariam a cargo da escola/instituição de ensino, mas sim, do próprio professor. Dessa forma, o professor deixaria de ter alguns direitos trabalhistas básicos como férias, décimo terceiro salário, algumas garantias trabalhistas e remuneração para a preparação das aulas. Além disso, os empresários donos do aplicativo também lucrariam com a elaboração de apostilas, vendas de cartilhas, material didático. Essa “tecnologia” foi então depois denunciada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-NACIONAL, 2020).

Dallacosta, Lopes e Antonelo (2015) ao realizar um estudo com professores universitários no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina não en-



contraram associação significativa entre Síndrome de Burnout e atuação na pós-graduação, bem o número de horas em sala de aula e ao estado civil dos participantes da pesquisa. O estudo foi realizado com professores universitários da área de saúde (medicina, enfermagem, psicologia, fisioterapia, odontologia etc) que atuavam em um ou mais cursos de graduação e na pós-graduação. Acreditamos que a falta de correção entre a carga horária se deve a dois motivos: o primeiro, esta relacionado aos dados encontrados na pesquisa: a média da jornada de trabalho semana era de 16,07 horas semanais, o que representa uma carga horária muito pequena, e o segundo motivo, não explorado pelos pesquisadores, o fato de que a maioria dos profissionais da saúde não atua exclusivamente na docência, eles têm seus consultórios particulares, onde o preço de uma consulta (em média 15 minutos) é muito maior do que a hora/aula de uma instituição de ensino superior.

2 MÉTODO

2.1. Amostra

A amostra do presente estudo foi composta por 56 professores (N= 56) de diferentes Instituições de Ensino do DF e das cidades do entorno do DF (situado no Estado de Goiás). A população de IES1 era de 120 professores, da IES2 de 57 professores, já da IES3 de 23 professores e da IES4 de 74 professores, ambas localizadas em duas regiões administrativas do DF, distantes mais ou menos de 25 Km do centro da capital. Já as IES5 e 6 faziam parte de um grupo educacional internacional, e tinham segundo dados fornecidos pelo departamento pessoal, 88 professores, que lecionavam em quase todos os cursos das IES. Estas IES estão situadas a mais ou menos 35 Km de Brasília. O tamanho da amostra foi calculado de acordo com critérios tomando como base Cooper e Schindler (2003) para proporção, com nível de precisão (D) de + ou - 0,05 com intervalo de confiança de 95% ($z = 1,96$). Os entrevistados foram escolhidos tomando como base contatos diretos com coordenadores de alguns cursos e professores já conhecidos pelo pesquisador. Apesar de pequena a amostra, ela é significativa.

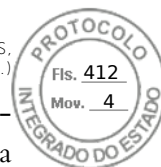


2.2. Instrumento

Como instrumento para a coleta de dados utilizados a entrevista semi-estruturada, dividida em duas partes. A primeira parte versava sobre dados demográficos abordando assunto como sexo, estado civil, religião, qualificação, cargo, e regime de trabalho. A segunda parte, gravada, abordamos a situação de trabalho dos professores, explorando questões como condições de trabalho, atividades que executavam, estado de saúde, a relação com seus pares, com a direção da IES e com a coordenação do curso, exploramos também as formas de diversão dos entrevistados e expectativas quanto ao seu crescimento profissional dentro da instituição. A média da duração das entrevistas eram de 25 a 30 minutos.

2.3. Procedimentos

Foi primeiramente contatados os coordenadores de cursos das IES, e em alguns casos, a direção com o objetivo de esclarecer sobre os objetivos da pesquisa. Para cada coordenador ou diretor era entregue um documento explicativo da pesquisa. Os contatos com os professores ocorreram durante o final do semestre de 2019, entre os meses de outubro, novembro e dezembro, sempre na sala dos professores, e algumas vezes, com a presença dos coordenadores, que gentilmente pediam aos professores para participar da pesquisa. Foram elaborados também o Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento, no qual só participavam da pesquisa se fossem assinados e datados, tanto pelo professor universitário como pelo pesquisador, com dados pessoais como telefone, endereço. Antes era lido o termo e esclarecido que a pesquisa não era remunerada e que o participante poderia desistir a qualquer momento, seja durante a fase de coleta de dados (durante a entrevista) ou após (pensou-se que, com a presença do coordenador, alguns professores poderiam se sentir pressionados, ou responder de forma que pudesse agradar a instituição. Contudo, foi esclarecido tanto para a direção, coordenação e para os professores que a pesquisa não envolvia a avaliação ou medição de satisfação ou interesse pela instituição (um dos itens exigidos na Escada de Machal e Jackson para medir burnout em professor e adaptado para educadores). Como o instrumento era apenas as entrevistas, optamos por não aplicar tal inventário.



Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e sem a presença dos coordenadores ou dos colegas. As vezes, em algumas entrevistas, a sala dos professores tinha de 10 a 15 professores, então a maioria das instituições tinha uma sala de “informática” foi nesse local onde as entrevistas foram realizadas.

3. RESULTADOS

3.1. Caracterização da Amostra

A distribuição da amostra em 4 localizadas em Brasília e duas no Estado de Goiás contempla cursos de diversas áreas, principalmente Administração (37%), Pedagogia (32%), letras (27%) e quatro cursos de tecnologia (4%). A maioria era do sexo masculino (78%), casados (73,5%) e separados (12,3%). A religião predominante era a de católicos (37%), seguidos de espíritas (12%), Protestantes/Evangélicos (5,5%) e os demais declaram não professar nenhuma religião. Nenhum dos entrevistados tinha doutorado ou pós-doutorado, somente dois tinha mestrado (área de educação), a maioria com especialização com destaque para docência do ensino superior ou alguns na própria área de formação. Quando perguntando se a IES tinha um plano de cargos e salários, todos afirmaram que tinha, mas que só existia no papel, que tanto mestre como especialista o valor da hora/aula era o mesmo. Nenhum professor tinha dedicação exclusiva ou 40 horas, somente 2 tinham 20 horas, e o restante variavam de 6 a 10 horas semanais.

3.2. Condições de Trabalho

Como o ambiente de trabalho era fator importante para o desencadeamento da Síndrome de Burnout. Ao indagarmos sobre as condições de trabalho tivemos o cuidado de não fazer referência direta a instituição mas focar mais nas questões físicas e da satisfação com o trabalho, de modo que a entrevista não fosse muito formal, mas sim conduzida como se fosse uma conversa entre colegas de profissão. Acharmos importante explorar essa variável uma vez que a análise do comportamento enfatiza que o ambiente influencia no comportamento dos indivíduos, e a literatura também



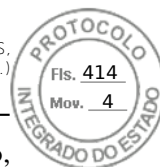
aponta como sendo um dos principais causadores da Síndrome de Burnout. Dessa forma, exploramos questões a respeito de barulho no geral na instituição e na sala de aula, umidade ou condições climáticas como calor, iluminação, higiene das salas de aula e estado de conservação dos equipamentos que eram utilizados para dar aula.

No geral as respostas foram satisfatórias para todos os quesitos, contudo, alguns reclamaram da presença do ventilador durante o período de calor, e todos acharam melhor um ar condicionado do que um ventilador (88,2%), apenas dois professores reclamaram do ruído das salas de aula porque a divisória entre uma sala e outra era de uma material que não isolava a acústica direito, então segundo eles, um professor dava para ouvir as vezes o que o outro estava lecionando, reclamaram também que as mesas e as cadeiras não era adequadas pois eram muito velhas (12% responderam). Foi relatado por alguns professores que havia previsão de reforma do prédio que lecionavam e que haveria uma espécie de corredor para chegar até o estacionamento.

Um dado importante foi o relatado pelos professores que atuavam nas duas IES no Estado de Goiás. Eles afirmaram que o prédio era alugado e que as instalações elétricas não eram boas, e que havia alguns fios expostos, e que os banheiros para os professores eram pequenos, e os banheiros dos alunos, apesar da tentativa de conservação e limpeza dos servidores, eles sentiam um “cheiro não muito agradável” (resposta de uma das professoras).

Mas, a queixa mais frequente por parte dos professores foi a quantidade reduzida de equipamentos para ministrar as aulas, como data-show e uma sala com lousa eletrônica. Segundo os entrevistados, a aquisição de material não era constante e não havia apoio pedagógico ou administrativo para ajudar nas aulas.

Também foi perguntando se algum professor desenvolvia pesquisa ou estavam fazendo algum curso de aperfeiçoamento, ou doutorado. Os entrevistados afirmaram que a instituição oferecia alguns cursos, principalmente no início do ano, na chamada Semana Pedagógica. Indagados sobre querer fazer pesquisa ou fazer um doutorado, todos responderam que não tinham interesse, que publicar pesquisa e fazer pesquisa era muito difícil e que para fazer um doutorado teriam que abandonar os outros empregos (todos tinham um segundo emprego, e que “dar aula” era um bico). Além do mais, pelo fato de que a faculdade (as IES) tinha uma rotatividade mui-



to grande de professores, não sentiam seguros em progredir ou fazer algum outro curso. Uma das professoras, que tinha mestrado em educação, era a mais antiga na instituição e só tinha 4 anos, os demais tinham no máximo 2 anos de casa.

3.3. Atividades Executadas

Todos os professores responderam que apesar da carga horária na IES ser pequena, reclamaram do número de alunos em sala de aula, principalmente os que lecionavam no primeiro semestre. Alguns relataram que davam aula em auditório, pois tinha em média 200 alunos, e que na hora de elaborar provas, faziam provas com uma única página todas de marcar uma única alternativa, não colocavam questões subjetivas ou discursivas porque achavam trabalhosas demais, e além do mais, havia diretrizes das IES que evitassem o máximo possível gastar material, como por exemplo, papel. Se fosse para dar uma aula com base em algum texto, o professor deveria dispor ele na plataforma da IES (geralmente o Moodle)

Relataram que das atividades executivas, a que mais destacava era sem dúvida a aula em si, principalmente aulas expositivas, que para os alunos, uma boa aula, era aquela em que o professor enchia o quadro de texto e explicava, que reclamavam quando o professor colocava dois ou três textos.

Foi questionado, como foi feito no item anterior, porque eles não faziam pesquisa uma vez que duas das instituições eram universidades. Responderam que não havia necessidade, que os professores das “matrizes” que tinham doutorado, estes quem eram responsáveis pelas pesquisas. Questionados sobre isso, afirmaram que, a instituição só tinha nome de Universidade (ou de Centro Universitário) e que funcionavam como simples faculdade, ou seja, como “uma escola pós ensino médio” (relato de uma professora).

3.4. A saúde do professor

A literatura indica a associação entre a saúde física e a saúde mental e as relacionadas ao trabalho foram dor de cabeça, estresse e depressão (17%), a ansiedade e insegurança (13%), fadiga e nervosismo (com os alunos, geralmente), insônia, alergias dermatológicas e respiratórias, dor



nas costas e nos ombros. As professoras relataram que eram mais afetadas com dores nas pernas, porque os alunos não gostavam de aula em que elas ficavam sentadas. Um dado importante é que quase todos usavam óculos (88,7%) e que três dos professores estavam com ceratocone e ceratonite (algumas afirmaram que era devido a poeira que vinha das janelas).

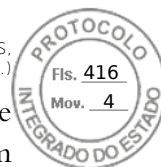
Falaram (todos) que ao ser admitidos, a instituição exigiu laudo e atestado fonológico ou de otorrinolaringologista para ver se não tinham alguma doença nas cordas vocais. Alguns professores (e professoras) chegaram a afirmar que já viram professores não sendo admitidos porque os laudos apresentavam calo nas cordas vocais ou algum tipo de rouquidão (geralmente faringite).

Em alguns momentos durante as entrevistas, com alguns professores (cerca de 47) perguntamos se eles sabiam o que eram Síndrome de Burnout. A maioria nunca ouvi falar ou confundiam com síndrome de burdeline. Indagamos se já leram alguma coisa ou se viram alguma reportagem. A totalidade não sabia o que era.

3.5. A relação com seus pares

Mesmo durante as entrevistas ou no processo de fazer as entrevistas, notamos alguns desconforto em relação a este tema, pois todos perguntaram se de fato haveria sigilo. Nesse momento foi explicado então a questão da ética na pesquisa, principalmente em pesquisas que envolvem seres humanos. O que percebemos foi uma desconfiança geral de um professor em relação ao outro e que não haviam grupos de amizade ou de rede social para trocar opinião em relação ao trabalho que faziam, eles falaram que já tentaram, mas que durou pouco tempo, pois logo no começo os conflitos começaram a surgir e então, os grupos foram esvaziando. Foi relatado então que havia um certo isolamento, que somente no começo do ano que havia algum tipo de entrosamento, que também não havia o hábito de sair fora do ambiente de trabalho, pois não se sentiam confortáveis (a maioria era de mulheres e casadas)

E entre os professores pesquisados, a relação com a chefia (coordenação ou diretor) ocorria de forma tranquila, sem conflitos, na medida em que 67,6% declaram que principalmente os coordenadores demonstravam preocupação com a saúde dos professores, contudo, os professores muitas



vezes não se sentiam confortáveis, apesar da boa relação, principalmente quando chegava o final do semestre ou do ano, em que sempre viam um colega sendo demitido, e que a coordenação simplesmente dizia que “não foi culpa minha, nem eu sabia”. Contudo, os professores questionavam isso uma vez que, quem tinha de fato maior contato com os professores eram os coordenadores, por isso, todo final de semestre eram bem tenso, e já esperavam que alguém seria demitido.

Relataram que, em uma das Instituições (com o título de universidade) houve no começo do ano de 2017 até 2018 demissão em massa, cada semestre com mais de 70 professores sendo demitidos e que muitas das disciplinas estavam sendo colocadas a distância (disciplinas geralmente do primeiro semestre). Além disso, 90% relataram que apresentavam nas reuniões algumas formas de melhorar, mas que infelizmente os coordenadores, sabiam eles, não tinham poder para mudar algo.

3.6. Lazer

Cinema e assistir filmes em casa era a opção de lazer mais praticada pelos professores, principalmente as do sexo feminino. Já os do sexo masculino argumentaram que costumavam jogar futebol com amigos nos finais de semana, ou reuniam em algum barzinho para conversar. Indagados sobre a ida a teatro ou a shows ao vivo, apenas 1,2% afirmaram que durante o ano iam uma ou duas vezes ao teatro, que a ida a shows quase não iam, porque eram caros. 18% relataram que viajavam com frequencia, pelo menos uma vez por ano, quando conseguiam consiliar seus outros empregos e o de professor, ou viajavam para cidades perto do DF, como Pirenópolis ou Caldas Novas.

As professoras (89,3%) afirmaram que, como tinham filhos, que não saiam de casa, e que as vezes sua diversão eram junto com a família, incluindo o marido ou outro parente próximo. As professoras também relataram que há algum tempo atrás (antes da expansão do ensino superior privado em larga escala) era muito comum as IES promoverem no mês de outubro (próximo ao dia 15, que é o dia do professor) alguma festa, como janta, uma almoço. 18 professoras, que também eram professoras de escolas públicas relataram que nunca perdiam as festas promovidas pelo Sindicato dos Professores, e criticavam bastante o sindicado das instituições



particulares, dizendo que só havia assistência jurídica, principalmente para homologar demissões.

3.7. Expectativa

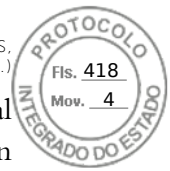
Em relação a este aspecto, não havia consenso entre os professores e professoras, alguns diziam que tinham expectativa boa em relação a IES, mas que infelizmente ela (a IES) não oferecia nada, por isso, não cultuavam alguma expectativa em relação a instituição ou alguma forma de crescimento dentro dela. Alguns relataram que já houve alguma tentativa da IES fazer convênio com postos de gasolina ou supermercados, ou até mesmo com clínicas, porque não percebiam algum interesse por parte da IES.

Percebe-se um pessimismo muito grande por parte dos entrevistados, três professoras chegaram a afirmar que a “a única expectativa que tinha era a demissão, que poderia ocorrer a qualquer momento”, pois a IES tinha a prática de até mesmo demitir professor sem que ele mesmo soubesse. 12% dos professores relataram que tiveram colegas que viram colegas dando aula no primeiro dia de aula, e que foram convidados a sair da sala porque um outro professor estava entrando, que o departamento de pessoal chegava ao ponto de não comunicar ao professor, o que era humilhante.

Outra prática comum que foi relatado era que das 6 IES pesquisadas, 4, através dos professores relataram que era muito comum a instituição burlar as leis trabalhistas, como não pagar o INSS, o FGTS ou até mesmo, que na carteira de trabalho recebiam um valor (menor) e que na conta recebiam outro valor (maior). Indagados sobre essa prática, afirmaram que (88% dos professores, e 12% das professoras) que ninguém queria saber do contra-cheque, que queriam saber que o salário estivesse na sua conta, e que entendiam a instituição em fazer isso, porque segundo eles, os engargos sociais era um dos fatores de demissão dos professores e da redução do quadro.

4. DISCUSSÃO

Antes do relato escrito da presente pesquisa, foi feito um levantamento na literatura nacional (Revista Brasileira de Terapia Cognitiva-Comportamental, Revista Perspectiva em Análise do Comportamento,



Revista Brasileira de Análise do Comportamento) e internacional (Journal of Experimental Analysis Behavior, Acta Comportamentalia, European Journal of Behavior Analysis, Journal of Applied Behavior Analysis etc) e não conseguimos encontrar nenhuma ocorrência a respeito do tema estudado, no qual podemos concluir que há uma lacuna por parte dos analistas do comportamento em temas como este, inclusive usamos os descritores internacionais para fazer a busca). Nesse sentido, a grande contribuição deste estudo é justamente contribuir para a Análise do Comportamento sobre a incidência da Síndrome de Burnout em Professores Universtiários (e também na educação básica).

No que diz respeito a análise dos dados foram orientados pela indicações propostas por alguns analistas do comportamento, por isso, a pesquisa não se classifica propriamente em uma pesquisa quantitativa, porém, com os dados encontramos, sentimos a necessidade de fazer uma análise qualitativa, mesmo porque o instrumento de coleta de dados – a entrevista – apesar de comportar uma análise puramente quantitativa, achamos por bem e mais coerente fazermos uma análise quase-quantí. Assim, apesqui- sa foi essencialmente analítica-descritiva porque não tivemos a intenção de manipular planejadamente variáveis, ou até mesmo por uma questão de tempo e de simplificação, optados não aplicar nenhum questionário.

Nesse sentido, nessa seção o que podemos fazer é uma discussão, talvez meio estéril por não haver comunicação com a literatura a respeito do tema. Mesmo assim, podemos perceber que através dos resultados, os professores pesquisados demonstraram um total desconhecimento a respeito da Síndrome de Burnout, por vez, se fosse aplicado outro instrumento, poderíamos (em tese) detectar a presença da doença nos professores, principalmente quando a pesquisa em determinado momento tornou-se uma diálogo com os professores, uma espécie de escuta.

Percemos que, apesar de não ter manifesto a Síndrome de Burnout porque não havia uma escala ou um instrumento pra medir, as contingências envolvidas no trabalho dos professores universtiários pesquisados, ou já estão com burnout ou estão em processo de desenvolver, pois os relatos sobre saude, lazer e contentamento em relação a instituição, os índices en- contraos eram muito altos. Encontramos em vários momentos das entre- vistas tanto avaliação negativa em relação ao trabalho, como positiva, claro que as negativas eram numericamente superior, e percebemos também



através dos dados que a insatisfação com o trabalho e com o seu ambiente era grande, bem como a exaustão emocional que era bem visível não só nos relatos, mas no próprio comportamento dos professores, principalmente das professoras.

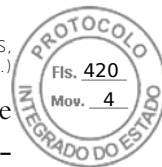
A GUIA DE UMA CONCLUSÃO... TEMPORÁRIA

A síndrome de burnout tornou-se um pandemia mundial, mesmo países desenvolvidos tanto professores da educação básica como da educação superior são acometidos pela doença. E para piorar mais ainda a situação, o atual governo, de cunho fascista, escolheu os professores como seus inimigos acusando de “doutrinação”, além disso, durante as várias reformas ocorridas após o golpe de 2016, sob o pretexto de contenção dos gastos públicos, os salários dos professores ficaram congelados.

Como ponto de reflexão sugerimos que algumas instituições sejam fortalecidas, principalmente os sindicatos, pois são eles os responsáveis pela luta pela qualidade de vida dos professores universitários, mas este fortalecimento deve ser feito não apenas pagamento mensalidades, mas principalmente participando das atividades do sindicato, como reuniões, assembleias, cursos ou até mesmo escutas psicológicas (AMARAL, 2018) bem como pensar o papel do professor, especialmente de acordo com a proposta da Análise do Comportamento (RODRIGUES e JANKE, 2012) baseada no desenvolvimento de um repertório comportamental não passivo e capaz de enfrentar contingências, evitando com isso o agravamento de doenças, ou até mesmo a sua prevenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABID, José Damasceno Antônio. Arqueologia do Behaviorismo radical e o conceito de mente. In GUILHARDI, H.J., MADI, M.B.B.P., QUEROZ, P.P., SCOZ, M.C. (orgs). **Sobre o comportamento e cognição V.7**. Santo Andre/SP: ESETec, 20011.
- AMARAL, Grazielle Alves. **Escuta clínica do trabalho e (re)significação do sofrimento de professoras readaptadas**. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.



AZEVEDO, Ismael de Mendonça. Uberização do trabalho: travestida de oportunidade há precarização. **Preprint**, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/J%20Francisco/Downloads/UBERIZAODOTRABALHOTRAVESTIDADEOPORTUNIDADEHPRECARIZAO_IsmaeldeMendonAzevedo.pdf. Acessado em: 01.10.2020.

BALTAR, Carolina Trancosod; ROLIM, Lilian Nogueira. Desigualdade e Vulnerabilidade no mundo do trabalho. In KREIN, Jose Darin, GIMENEZ, Denis Maracci, SANTOS, Alsemo Luis (orgs). **Dimensões Críticas da reforma trabalhista no Brasil**. Campinas/SP: Curt Nimuendaju, 2018.

CARLA, Maria. Número de Contratos Temporários denuncia precarização do Magistério e Necessidade de Concurso Público. Brasília: Sindicato dos Professores do DF, em 01.10.2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/numero-de-contratos-temporarios-denuncia-precarizacao-do-magisterio-pelo-governador-ibaneis/>. Acessado em 05.10.2020.

COOPER, D.R. , SCHINDLER, P.S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DALLACOSTA, Fabiana Meneghetti, LOPES, Maria H. Itaquí, ANTONELIO, Ivan Carlos F. Síndrome de Burnout : os professores estão em Perigo? **RIES**, 4(1), 128-139, 2015.

GLENN, Sigrid S. Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. **Small Group Research**, 21(4), 492-506. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741963/>. Acesso em: 19.07.2019.

GOUVEIA, Cátia Sousa, MENDES DA CRUZ, Tiago Tolentino, BORGES DE MIRANDA, Denismar, NUNES GUIMARÃES, Gabriel Magalhães, ARAUJO LADEIRA, Luis Claudio et al. Associação entre Síndrome de Burnout e ansiedade em residentes anestesiólogos do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, 68(5), 442-446, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rba/v68n5/pt_0034-7094-rba-68-05-0442.pdf. Acessado em: 02.10.2020.



MALOTT, Maria E.; GLENN, Sigrid.S. Targets of intervention on cultural and behavioral change. **Behavior and Social Issues**, 15, 31-56. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-10998-006>. Acesso em: 19.07.2019.

MORAES, Rodrigo L. Souza. OLIVEIRA, Marco Antônio G., ACCORSI, Andre. Uberização do trabalho dos motoristas de transporte particular por aplicativo. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, 6(3), 649-681, 2019. Disponível em: <https://rbeo.emnuvens.com.br/rbeo/article/view/216>. Acesso: 01.10.2020.

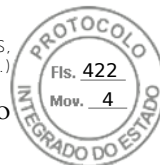
POCHMANN, M. Entrevista . **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**.9(48), Rio de Janeiro, novembro/dezembro, 2016.

SCHMITZ, Giliade Aparecida. **Síndrome de Burnout: uma proposta de análise sob o enfoque analítico-Comportamental**. 2015. 59 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SEVERO, Valdete Souto. E agora José? **A reforma trabalhista: uma visão crítica**. In Sisnet/Aduaneira – Informações sem fronteiras. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/07/17/e-agora-jose-reforma-trabalhista-diante-da-ordem-constitucional/> . Acesso em: 20.07.2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. ANDES. Nota de Repúdio à Plataforma Colaborativa de Professores por Demanda: contra a Uberização do Trabalho Docente. Brasília, ANDES, publicado em 13 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dE-rEPUDIO-a-pLATAFORMA-cOLABORATIVA-dE-pROFESSORES-pOR-dEMANDA-cONTRA-a-uBERIZACAO-dO-tRABALHO>. Acesso em: 04.10.2020

SOUZA, E.P. **O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: “lumpen-professorado”?**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Humanidades e



Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

VASCONCELOS, Eduardo Mota, MARTINO, Milvia Maria F., FRANÇA, Salomão P. De Souza. Burnout e sintomatologia depressiva em enfermeiros em terapia intensiva: análise de relação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 71(1), 135-141. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v71n1/pt_0034-7167-reben-71-01-0135.pdf. Acesso em: 02.10.2020.

SÍNDROME DE BURNOUT E READAPTAÇÃO FUNCIONAL EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

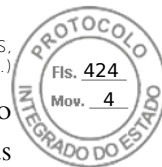
*José Francisco de Sousa*⁶⁷

1. INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho após a Revolução Industrial sofreu várias transformações e com ela, várias doenças laborais (Gomes & Thedim-Costa, 1997). Quando a burguesia assume o poder e o trabalho manual é substituído pelas manufaturas, ocorre uma grande exploração do trabalho no qual Marx chamou de mais-valia. Alguns anos antes da Revolução Industrial, na Itália, o médico Ramazzini dá aulas cuja matéria intitulava *As Doenças dos Trabalhadores* (2016) que hoje vão desde a tetraplegia (física), até a depressão, a bipolaridade e a depressão, ou seja, as doenças mentais.

Modernamente a saúde mental é entendida como sendo um conjunto de comportamentos de caráter subjetivo que abrange o bem-estar físico e psíquico da pessoa. Abrange a autoeficácia, a autonomia, a competência e a realização das potencialidades da pessoa. Essa concepção de saúde indica que para estar saudável ou não pode ser determinado pelo ambiente, pelo seu repertório comportamental e pelos elementos culturais.

67 Formado em Letras, Pedagogia e História. Especialista em Análise do Comportamento, Terapia Cognitiva-Comportamental e em Neurociências. Mestrado em Educação (UnB) e doutorando pela Universidade Católica de Brasília.



A Organização Mundial de Saúde tem alertado para o surgimento de várias doenças laborais que antes não existiam ou que existiam, mas que não eram tão percebidas ou que ainda não provocavam danos as instituições ou a produtividade, como a depressão e a Síndrome de Burnout (SB). Existem várias definições e conceitos para esta Síndrome, mas a que iremos utilizar é a descrita por Schmitz (2015). Segundo esta autora, a SB é caracterizada por comportamentos fisiológicos como fadiga, sudorese e cansaço, provocando fuga e esquiva. Segundo a autora, pessoas com SB respondem a estímulos relacionados ao trabalho de forma generalizada e dão respostas como esgotamento, irritação, cinismo, irritabilidade e até mesmo agressividade. Com isso, o profissional acometido com a SB evita situações relacionadas ao trabalho e contato com os colegas. O ambiente também influencia porque apresenta caráter aversivo pelas consequências que afetam o trabalhador.

Quando o professor fica doente por um longo período ele passa pelo Programa de Readaptação funcional. Se neste período ele continuar doente, a readaptação pode se transformar em aposentadoria compulsória. Na Secretaria de Educação do DF até o ano de 2018, mais de 2 mil e quinhentos professores foram readaptados, e alguns foram aposentados por invalidez, o que representa um número muito expressivo e gastos para o Governo que tem que contratar novos professores para substituir esses professores. Assim, o objetivo desta pesquisa foi o de analisar se a readaptação funcional tem desempenhado realmente o seu papel. Para isso, foram escolhidas duas escolas públicas da Secretaria de Estado do DF, uma de ensino médio com mais de 4 mil alunos e outra de ensino fundamental com mais de 1.200 alunos (dados fornecidos pelas respectivas secretarias das escolas). Os professores da escola de ensino médio foram contatados diretamente e feito o convite, enquanto que os da escola de ensino fundamental, por indicação da supervisão pedagógica da escola. Como o convite foi feito diretamente, não houve a necessidade da pesquisa passar pela Comissão de Ética, mas todos os professores assinaram o termo de Consentimento e Livre Esclarecimento no qual, no ato da assinatura foi explicado que trata-se de uma pesquisa cujos dados serão guardados e utilizados apenas para fins acadêmicos, não haveria nenhum tipo de remuneração ou ajuda financeira e que a pesquisa fazia parte de uma pesquisa mais ampla que seria a tese de doutorado do autor.



Optamos pela abordagem teórica o Behaviorismo Radical de Skinner e o conceito de metacontingência, conceito novo dentro da Análise do Comportamento e que ainda se encontra em processo de elaborar. Este conceito é útil para entender questões culturais. É uma unidade de análise que inclui uma prática cultural em todas as suas variações, segundo Glenn (1988).

Assim, o conceito de metacontingência entrelaçada pode ser útil na interpretação de fenômenos sociais concretos, como é o caso da Síndrome de Burnout (patologia) e a readaptação funcional do professor. Entendemos que o trabalho do professor é uma prática cultural pois depende de outros organismos (alunos; coordenadores; diretores, etc.) além do próprio emissor, tem um reforço cultural (a sociedade em muitos casos elogiam os professores por serem eles os responsáveis pela formação de outros profissionais) e com isso, a longo prazo tem-se um produto agregado que é a transmissão dos conteúdos que foram historicamente construídos. Além do mais, o ato docente, isto é, o de dar aula, incentiva a racionalidade, mas que depende de outros (do Estado, da família, dos próprios alunos), recebendo com isso reforço cultural (recebe um salário e elogios pela competência , e a ideia de que é uma das profissões mais dignas), e um produto agregado que é o fortalecimento da educação do país, fazendo com que outros fatores desencadeiam, como a melhoria da qualidade de vida da população, a conscientização política e social. Nesse sentido, o objetivo desse texto é tentar interpretar dois fenômenos sociais distintos, mas que estão entrelaçados: a SB e a readaptação funcional.

2. A SAÚDE DOS PROFESSORES E INDICADORES DA SÍNDROME DE BURNOUT

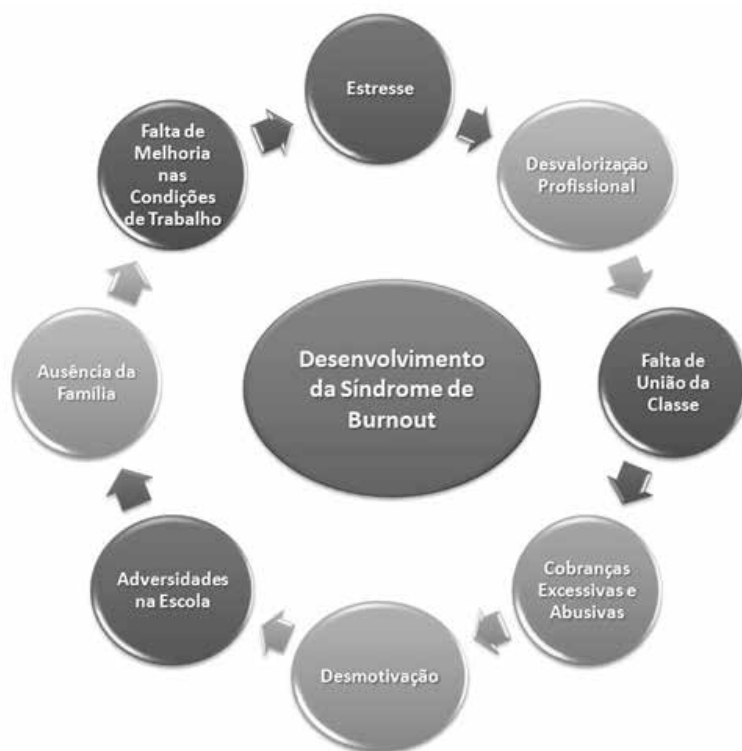
2.1. O TRABALHO DO PROFESSOR E A SÍNDROME DE BURNOUT

A SB em professores é reforçada negativamente pela autoestima que se encontra baixa e desrespeito à categoria, à desvalorização profissional, e a outros fatores, como a falta da união da classe, demonstrada principalmente no interior da própria escola e nas assembleias convocadas pelos sindicatos, às cobranças excessivas e abusivas, às adversidades da escola, à ausência da família e a falta de melhoria nas condições de trabalho (urberização), provocando um forte estresse e desmotivação, conforme figura abaixo:

412

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Fonte: criado pelo autor.

Além dos fatores acima, ainda podemos citar a constante e rápida transformação do conhecimento e as inovações sociais, provocando no professor ansiedade e uma percepção de inutilidade. Professores novos principalmente aqueles formados após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que de início duravam 3 anos, não são preparados para atuar no magistério. Esses cursos de licenciatura, nem se enquadram nos antigos cursos de licenciatura plena (4 anos) e nem dos de licenciatura curta (3 anos), e muito menos em um tecnológico cuja duração é de 2 a 2 anos e meio. Um professor precisa de tempo para amadurecer, para assimilar o trabalho que é feito em sala de aula e em um curso de três anos não consegue atingir esses objetivos. Nesse sentido, mesmo com a Resolução 2 de 1º. De julho de 2015, no seu § 1º. Do artigo 13 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para formação de professores, estabelecendo o mínimo de 8 semestre e de 3.200



horas para a formação, não conseguiram até hoje alcançar a qualidade na formação dos professores.

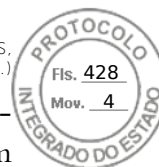
2.2. O AMBIENTE DE TRABALHO

O ambiente de trabalho do professor é a escola no seu sentido amplo e a sala de aula o seu lugar natural. O professor pode mudar de escola, mas sempre estará sempre em uma sala de aula. Tanto as escolas públicas como as privadas ultimamente tem sido lugares hostis para o professor, seja pela pressão burocrática, seja pela sua estrutura, ou também pelas próprias condições de trabalho.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) no artigo 67 ao falar sobre a valorização dos profissionais da educação, no inciso VI prevê “condições adequadas de trabalho”. E da mesma forma, a Organização Internacional do Trabalho também definiu as condições de trabalho para os professores (OIT, 1984) com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade (Gasparini *et al*, 2005). Apesar disso, a realidade encontrada é outra, principalmente por aqueles que atuam na rede pública de ensino. As condições de trabalho são muito precárias, remunerações baixas e salas de aula insalubres, com uma acústica que prejudica a saúde do professor, iluminação inadequada, além de sala de aulas cuja temperatura não é adequada.

Silva & Rosso (2019) apontam como problemas no ambiente de trabalho dos professores em Ponta Grossa no Paraná, a jornada de trabalho, os baixos salários, o excesso de trabalho e o sistema burocrático. Os professores que participaram da pesquisa se queixaram do cansaço, esquecimento, nervosismo, insônia, de azia/queimação, dores dos braços e ombros, dor nas costas, formigamento nas pernas, dor na coluna e inchaço nas pernas, de renite, problemas de pele, redução da visão etc. e somente 10% dos pesquisadores afirmaram estar satisfeitos com a profissão, boa com 20%, razoável com 40% e pouca 30%. Apesar da pesquisa ser recente, não foi citado a questão da violência que tem crescido dentro e fora da escola e que preocupa os professores. Corroborada da mesma ideia, pesquisa realizada por Farias (2009) realizada também em uma escola pública no Nordeste.

Um dos fatores que mais interferem no ambiente escolar é a violência contra os professores e causadores de licenciamento. Melandra et al (2018) em uma pesquisa com professores da rede municipal da região de Londri-



na no Paraná, 7,9% dos professores entrevistados responderam que tiveram ameaças ou tentativas de violência física no qual os alunos utilizaram armas branca e até mesmo arma de fogo.

A violência contra professores dentro das escolas é um fenômeno internacional, nem mesmo os países desenvolvidos são isentos desse fenômeno. No Brasil, a violência contra professores corre tanto em escolas públicas municipais como nas estaduais. Além da violência física, outras formas de violência também são encontradas nas escolas, como homofobia, o racismo e outras formas de preconceitos (Abramora, sem data).

2.3. A SB EM PROFESSORES E AS CONSEQUENCIAS PARA A EDUCAÇÃO

Os estudiosos das doenças laborais têm conceituados a SB de diferentes formas de acordo com o ponto de vista de suas abordagens. O primeiro e único conceito sob o enfoque analítico comportamental foi feito através da dissertação de mestrado de Schmitz (2015). Trata-se de um conceito menos mentalista e mais científico possível. Para a construção desse conceito, a autora percorre um percurso metodológico que engloba a revisão da literatura a respeito da SB, no qual identificou o contexto e os comportamentos relacionados com a referida Síndrome para que em seguida pudesse encontrar os principais fatores abordados na literatura. Assim, dessa forma, para Schmitz (2015) começa por identificar as alterações físicas (problemas cardio-vasculares; distúrbios do sono, problemas gástricos e dores musculares) e as mudanças do repertório comportamental (esgotamento físico e mental, irritação, cinismo, tendência a evitar o trabalho, sentimento de fracasso, tendência a onipotência, dificuldade de encontrar confiança nas outras pessoas e dificuldade de delegar tarefas). Estes foram alguns dos sintomas mais frequentes em pessoas afetadas pela SB.

Alguns padrões comportamentais também foram detectados pela pesquisadora, como a despersonalização⁶⁸, o baixo envolvimento pessoal

68 A despersonalização é entendida como sendo uma parte do desenvolvimento profissional em que o profissional começa a ter atitudes negativas e insensibilidade em relação às pessoas com os quais trabalha, tratando-as como objetos. (Silva, Flávia Pietá Paulo (2000). Burnout – um desafio aos trabalhadores. Revista Psi, Revista de Psicologia Social e Institucional, Maringá, UEL,2(1).

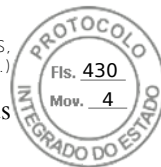


no trabalho, a frustração, a exaustão (mental e emocional), a depressão. Mas, o principal ponto de concordância entre os autores diz respeito as alterações comportamentais relacionadas à organização do ambiente de trabalho (trabalho intenso, o funcionamento e organização de um trabalho que muitas vezes é monótono, a falta de controle ambiental, etc. Também segundo a autora, as características pessoais também estavam presentes com pessoas com SB, como excessivo desgaste de energia ou pouco repertório de alguns profissionais, e principalmente o desencontro entre a natureza do trabalho e a natureza da pessoa que realiza o trabalho. Estes são profissionais muito envolvidos com sua profissão. Contudo, quando citado essa característica feita pelo descobridor da Síndrome, o psiquiatra Freudenberger (1974), a autora critica esta perspectiva uma vez que coloca a culpa da doença no trabalhador, enquanto que na verdade, ele seria a vítima (Schmitz, 2015:36). Aponta a autora como uma das causas determinantes da SB o ambiente coercitivo (falta de controle, falta de recompensa, excesso de trabalho). Condições antecedentes indicadas para o desenvolvimento da SB foi a presença de um ambiente organizacional conflitante com as necessidades do trabalhador, e as variáveis antecedentes mais comuns foram a sobrecarga de trabalho, excesso de cobranças e frustrações de expectativas, muito exploradas pela literatura.

Devido a sua grande incidência, SB é reconhecida até mesmo pelos órgãos brasileiros, como o Ministério da Saúde, que através da Portaria 1339/1999 colocou ela na lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho. E no CID 10 ela aparece com o código Z73.0, e hoje sendo largamente estudada nas diferentes profissões entre elas, a de professor (eg. Codo, 1999; Benevides-Pereira, 2002; Carlotto, 2002; Vasques-Menezes & Soratto, 2006)

Professores com Burnout tem efeitos negativos na docência, levando milhares de professores a abandonarem a profissão (Facci, 2004; Silva, 2006) e o cansaço físico e mental leva a um comprometimento da qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Além disso, podemos citar o alto índice de absenteísmo e o que é grave: a ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional (Nóvoa, 1996).

Mas, o que gostaríamos de enfatizar é que, com o crescente absenteísmo, readaptação funcional e muitas vezes aposentadorias por invalidez, os gastos para o Estado são grandes. No caso específico do DF, um professor com uma jornada de 40 horas, inicialmente tem um salário de mais de 5



mil reais. Ora, se todo ano há uma crescente demanda por aposentadorias e readaptação, a oneração é grande.

3. A READAPTAÇÃO FUNCIONAL COMO SOLUÇÃO PARA AMENIZAR A SB

A readaptação funcional é um mecanismo previsto em lei em todas as esferas do serviço público e de todos os poderes e em termos legais, é uma das formas de provimento de cargo para isso, a instituição deverá publicar nos seus Diários Oficiais, contudo no DF, a maioria dos casos é feita simplesmente através de um memorando no qual o serviço médico do órgão indica as restrições dos servidores. Isso explica de certo modo porque no DF não acontece concurso público para prover o cargo que ficou em vacância. E por se tratar em norma prevista em estatutos, seus elementos essenciais são dados por cada membro da federação, sendo comum, muitas vezes que as normas estaduais e municipais repliquem o que está escrito no Estatuto dos Funcionários Públicos (Lei 8112/90) que no art. 24 define readaptação como a investidura do servidor em cargo e atribuições compatíveis com a limitação que tenha sofrido (física ou mental) que foi verificada por uma junta médica oficial e que passou por um processo acompanhado pelos Programas de Readaptação Funcional.

No Distrito Federal ela é regulamentada pelo art. 277 da Lei Complementar 840 de 2011 que, como falamos anteriormente, apenas reproduz a Lei Federal. O professor quando readaptado e passado pelo Programa de Readaptação Funcional passa a exercer outras funções na sala de leitura (biblioteca), apoio da direção, etc. Não há na legislação do DF algum empecilho que o professor readaptado possa exercer função de direção, vice direção, supervisão ou de coordenação, mas a maioria prefere ficar em outros ambientes. Contudo, ao ser readaptado, no DF, o professor perde o direito de diminuição da sua carga horária em regência quando completa 20 anos de efetivo exercício de magistério, esta redução é apenas para os professores regentes.

Alguns professores relatam que, ao ser readaptado, ao desenvolver um trabalho mais tranquilo, o estresse diminui (o estresse causado pelo contato com alunos). Há inclusive casos de professores que são readaptados três vezes, conforme relato de Nascimento (2017) com professores da educação pública do ensino fundamental no Rio de Janeiro.



A função da readaptação é a de favorecer aos professores que ficaram doentes e permitir fazer atividades de acordo com suas limitações descritas pela junta médica quando encaminhado para a readaptação. Contudo, o trabalho desenvolvido pelo Programa é apenas até a readaptação, não há outro meio para o professor, quando readaptado, saber se estas novas condições realmente favorecem a sua saúde. Somente uma pesquisa profunda junto a estes professores poderia indicar se isso de fato está ou não ocorrendo.

Nesse sentido, a readaptação funcional pode ser uma solução para amenizar ou até mesmo acabar com a SB, mas tem suas limitações. Estas limitações requerem novos estudos mais profundos a respeito do assunto.

4. MÉTODO

4.1. PARTICIPANTES

Foram sujeitos da pesquisa 25 professores, sendo que 14 trabalhavam na escola de ensino médio e o restante na escola de ensino médio. São professores de ambos os sexos, prevalecendo os do sexo feminino (95%), com mais de 15 anos de regência antes do processo de readaptação, de diferentes áreas de formação, sendo que a maioria na área de humanas (85%) e um dos participantes que quis participar não era da rede de ensino do DF, mas estava cedido para trabalhar no DF porque seu órgão de origem tinha sido extinto, sendo lotado na biblioteca da escola.

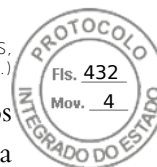
4.2. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

O levantamento das características da amostra foi elaborado a partir de um questionário elaborado especificamente para este estudo atendendo os objetivos a serem alcançados. Este instrumento versa sobre questões laborais e questões sociodemográficas.

Antes, porém, optamos por fazer uma observação direta dos professores readaptados, do seu novo ambiente de trabalho e das condições de trabalho.

4.3. PROCEDIMENTOS

Foi feito inicialmente um esclarecimento de que esta pesquisa faz parte de uma outra maior – a do doutorado – e que os dados seriam confi-



denciais, sem identificação e que seria apenas uma amostra. E quanto aos procedimentos éticos foi realizado conforme legislação do Ministério da Saúde, resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde.

4.4. RESULTADOS

Neste estudo participaram 25 professores de duas escolas públicas do DF, dos quais 90% eram do sexo feminino com idade média de 45 anos e 25 de efetivo exercício de magistério, isto é, ficaram no mínimo 25 anos em sala de aula antes da readaptação. A maioria tinha curso de especialização (99%), sendo que quase todos eram da área de humanidades (também 99%), somente uma das professoras não tinha uma área de conhecimento específico, apenas o curso de pedagogia, mas que estava lotada nessas escolas.

Quanto ao local de residência, 80% moravam fora do Plano Piloto de Brasília. No que diz respeito ao número de filhos, 25% não tinham filhos, enquanto que 70% tinham em média dois filhos. Quanto ao estado civil, 60% eram solteiras e somente 10% eram casadas, o restante não respondeu ao questionário a respeito desse quesito. Entre os participantes, por serem solteiras (e solteiros), declaram que eram chefes da própria família e principal provedor. A média de leitura por ano era de 3 a 4 livros, e afirmaram não gostar de ler e nem queriam algum tipo de ascensão funcional fazendo curso de mestrado ou doutorado, e que a maioria dos cursos de especialização (99%) foram cursos a distância, fizeram porque além de aumentar um pouco o salário, serviam estes certificados para fins de computação de pontos para lotação na própria escola.

Algumas das professoras responderam também que tinham outra fonte de renda, como vender produtos artesanais ou produtos de revistas. A residência era própria, então os gastos que tinham eram basicamente com alimentação ou pagamento de escolas participares dos filhos, com isso, a renda líquida média era de R\$ 7.000,00. Relataram que suas fontes de lazer estavam relacionadas a passeios ao ar livre, ver televisão ou visitara parentes (90%), o restante afirmou que iam pelo menos de dois em dois meses ao cinema ou ao teatro, e se queixaram que este tipo de diversão era caro na cidade. Além do trabalho docente, desempenhavam também outras atividades remuneradas, como fabricação de semi-joias, bijuterias e revisão de texto (quando solicitadas ou quando colocavam anúncio em



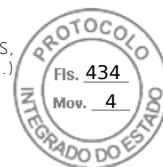
algum local). Todos responderam ter uma jornada de trabalho de 40 horas e somente na mesma escola.

Não praticavam nenhum esporte, nem mesmo caminhada (80%) ou conseguiram matrícula no Centro de Educação Física do DF (CIEF) e faziam natação ou musculação (10%). Afirmaram que, quando chegavam em casa ainda tinha que fazer comida para elas mesmas ou para os seus filhos, e que quase nunca frequentavam restaurante (99%). Quando perguntados sobre se foram afastados por motivos de doenças mentais (depressão, estresse etc) 80% responderam que sim, e que 2% foram readaptados por motivos de ordem fisiológica ou outros (12%). Estavam readaptados em média de 8 anos, e com isso, faltava pouco tempo para a aposentadoria (normal).

Quando perguntados a causa principal da readaptação funcional, responderam que sofreram violência dentro da escola (25%), depressão (5%), estresse provocado pelo próprio trabalho (35%) e que sua readaptação durou em média 2 anos, passando pelo Programa de Readaptação Funcional. Afirmaram também que a sua readaptação não foi publicada no órgão oficial do governo (DODF), mas sim oficializada pela junta médica cujo diretor do serviço médico expediu um memorando falando que o servidor estava readaptado e descrevendo algumas das funções que deveriam desempenhar agora.

Foram também indagados para aqueles cuja readaptação foi por causa de alguma doença mental, se faziam terapia. A maioria disse que não (99%) porque terapia era cara e que não pagavam nenhum plano de saúde particular. Preferiam usar medicamentos (80%) ou não compravam (20%). A único a responder que fazia acompanhamento psicoterápico afirmou que tinha plano de saúde, mestrado e que fazia terapia como forma de lidar com os problemas. Neste último caso, foi perguntado se ele sabia qual a linha teórica adotada pelo seu terapeuta e afirmou que era a cognitiva-comportamental, mas que as vezes essa pessoa misturava um pouco com psicanálise

Foi perguntado também se conheciam a terapia analítico-comportamental, e a maioria afirmou que não conhecia (99%), mas quando indagados se conheciam o Behaviorismo afirmaram que conheciam sim (100%), mas achavam que não era uma terapia, apenas uma das teorias da educação que foi vista durante o curso de licenciatura (89%).



4.5. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos indicam que os professores readaptados sofrem com a SB devido ao baixo repertório comportamental para lidar com a nova situação funcional, além de baixos reforços e enfrentam um ambiente que muitas vezes é aversivo.

Destacamos a falta de ações por parte dos órgãos competentes, especialmente a Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) e a falta de mobilização das Gerências que lidam diretamente com os professores, como a Gerência de Cadastro e Evolução Funcional (GEVOF) e a Diretoria de Acompanhamento e Apoio ao Servidor – DISER. Órgãos estes que nenhum dos professores readaptados entrevistados sabiam da sua existência ou da sua função. O único órgão que estes professores conheciam eram SIAPMED – Sistema de Atendimento de Perícia Médica, órgão que nem pertence à SEEDF, mas sim a SEPLAG, que é da Secretaria de Economia do DF.

Em relação às variáveis demográficas, verificou-se que os professores do sexo feminino apresentaram maior exaustão emocional no qual atribuímos este fator está relacionado à dupla jornada de trabalho. A elas também além das doenças que foram adquiridas com a profissão, outras começaram a surgir como dores na coluna, fibromialgia, dores nas pernas e nos ossos uma vez que, por não terem jornada reduzida mesmo muitos tendo mais de 20 anos de profissão, tinha quem desempenhar papéis que exigiam muita mobilização. As professoras que estavam lotadas na escola de ensino médio, todas elas tinham problemas de locomoção, e muitas vezes tinham que se deslocar para o primeiro andar através de escadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Síndrome de Burnout (SB) surge como um problema de ordem psicossocial e afeta diferentes profissionais não só no Brasil, mas também em quase todos os países, independente de grau de desenvolvimento. Dentre os profissionais, os professores são os mais afetados, gerando preocupação não somente das instituições governamentais, mas também em empresas privadas e até mesmo em categorias que não são consideradas trabalhadoras, como estudantes universitários. No DF, a cada ano que se



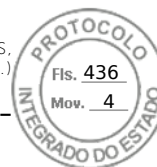
passa, o número de professores adoecidos pelo trabalho tema aumentado, gerando um custo muito alto para os cofres públicos. Nessa unidade da federação, dados de 2018 indicaram que mais de 2.600 professores foram readaptados, sendo que a maioria por problemas mentais, como depressão, transtornos bipolares, e mais recentemente, pela SB.

De acordo com os resultados obtidos, ficou evidente que, mesmo readaptado, os professores continuam adoecidos e, mais grave ainda, novas doenças têm surgido nesses profissionais. Isso quer dizer que, não só no DF, mas em outras unidades da federação, os Programas de Readaptação Funcional têm que ser revistos e políticas públicas de proteção ao trabalhador tem que ser elaboradas no sentido de amenizar ou prevenir a SB, como por exemplo, promover a valorização humana no ambiente de trabalho, bem como mudanças pessoais e institucionais, mudando o estilo de vida, em especial, a qualidade nos relacionamentos e controle do estresse (Bicalho, Carvalho, Leão Andrade, Guimarães, 2019; Vasconcelos-Rocha et al, 2016).

Devido a falta de cuidados ou de políticas públicas para evitar a SB em professores, alguns desenvolvem estratégias de combate. Contudo, caberia às instituições o desenvolvimento e criação de estratégias para melhorar a qualidade de vida dos professores, como por exemplo, a promoção de workshops. As iniciativas até hoje foram poucas e as que aconteceram deram origem a teses e dissertações (eg. Amaral, 2018; Luz-Neris, 2018; Rossi, 2018). Mas, uma das formas mais eficazes no enfrentamento sem dúvida são as intervenções emocionais principalmente através de suportes psicoterápicos.

Como consequência da SB todo o processo educacional fica comprometido, principalmente a sua qualidade. Professores não motivados podem afetar a aprendizagem dos alunos.

Propomos que ao ser readaptado, o professor seja inserido em um ambiente novo em que haja maior respeito e cooperação. Há também a necessidade de se elaborar projetos por parte da Instituição e pelos gestores para evitar que estes professores continuem doentes ou que sua doença possa lhe incapacitar ao ponto de ser aposentado. Também é preciso lembrar que a readaptação funcional é um direito e uma conquista dos professores da rede pública do DF, conquista esta que ainda não foi entendida para os professores da rede particular. E um grande desafio ainda da readaptação é a questão da perda da identidade profissional provocado



pelas novas funções e que muitas vezes nem são reconhecidas pelos próprios colegas.

6. REFERENCIAS

- Abramora, Miriam (s.d.). Violências nas Escolas. In Abramora, Miriam. Programa de prevenção à violência nas escolas. *FRACSO*, Brasil.
- Carlotto. M. S. A. (2002). Síndrome do Burnout e o trabalho docente. *Ver. Psic. em Estudo*, Maringá, v. 7 n. 1.
- Carlotto, Mary Sandra & Câmara, Sheila Gonçalves (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 26, 29-46.
- Del Prette ZAP, Del Prette A. (2013) Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. In: Osório FL, organizador. *Social Anxiety Disorders: from theory to practice*. Nova Iorque: Nova Science Publishers, 49-62.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados (Coleção Formação de Professores)
- Farias, Patrícia Martins (2009). **Condições do ambiente de trabalho do professor**: avaliação em uma escola municipal de Salvador-Bahia. Dissertação não publicada (mestrado em Saúde, ambiente e trabalho. Salvador, Bahia, UFBA.
- Freudenberg, H.J. (1974). Staff born-out. *Journal of Social Issues*, 20(1), 159-165.
- Gasparini, Sandra Maria; Barreto, Sandhi Maria; Assunção, Ada Ávila. (2005) O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199.
- Glenn, S.S. (1988). Contingences and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179.



Goebel, D. K., & Carlotto, M. S. (2019). Preditores sociodemográficos, laborais e psicossociais da Síndrome de Burnout em docentes de educação a distância. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(2), 295-311.

Lima da Silva, Jorge Luiz, Cardoso de Lacerda Pereira, Letícia, Pereira Santos, Mariana, Alves Bezerra Bortolazzo, Pedro Antonio, Gomes da Silva Rabelo, Thalia, & Amaral Machado, Emanoele. (2018). Prevalência da síndrome de Burnout entre professores da Escola Estadual em Niterói, Brasil. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (34), 14-25.

Luz-Neris, Marco Aurelio (2018). Representações Sociais da identidade docente readaptado no magistério público do DF. Tese não publicada (tese em Psicologia). Brasília, Universidade Católica de Brasília.

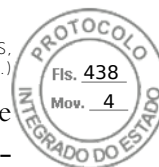
Melandra, Francine Neselo; Santos, Hellen Geremias; Salvagioni, Denise Albiere Jodas; Mesas, Arthur Eumann; González, Alberto Durán; Andrade, Selma Maffei (2018). Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(5), 1-12.

Nascimento, Jorge Luis da Silva (2017). *Representações Sociais da Síndrome de Burnout por professores do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro em situação de readaptação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, Universidade de Sá.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (1984). *A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores*. Genebra: OIT/ Unesco, 1984.

Rodríguez Ramírez, José Andrés, Guevara Araiza, Albertico, & Viramontes Anaya, Efrén. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.

Rossi, Valéria Rondon (2018). **Ser ninguém:** um estudo de caso sobre readaptação funcional na perspectiva da psicodinâmica do trabalho. Dissertação de mestrado não publicada (mestrado em Psicologia). Brasília, Universidade Católica de Brasília.



- Schmitz, Giliane Aparecida (2015). *Síndrome de Burnout: uma proposta de análise sob enfoque analítico-comportamental*. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento). Maringá, Universidade Estadual de Maringá, dissertação não publicada.
- Silva, Maria Emília Ferreira (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, UERJ, 6(1), 89-98.
- Skinner, B. F (2003). *Ciência e Comportamento humano*. Trad. de J. C. Todorov. São Paulo, SP: Martins Fontes (Original publicado em 1953)
- Tittoni, J. & Nardi, HC. (2008). Saúde mental e trabalho: reflexões a partir de estudos com trabalhadores afastados do trabalho por adoecimento profissional. In JACQUES, MGC., et al. org. *Relações sociais e ética* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 70- 80
- Vasconcelos-Rocha, S, Squarcini, C.F. Paixão-Cardoso, J, Oliveira-Farias, F. (2016). Características ocupacionais e estilo de vida de professores em um município do nordeste brasileiro. *Revista de Saúde Pública*, v.18, 214-225.
- World Health Organization. *mhGAP Intervention Guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings*; 2010.
- Zibetti, Marli Lúcia Tonatto & Ribeiro-Pereira, Sidnéia (2010). Mulheres e professoras: repercussão da dupla jornada nas condições de vida no trabalho docente. *Educar em Revista*, editora da UFPR, n. especial 2, 359-276.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO E O(A) PROFESSOR(A) COMO INFLUENCIADORES DO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DA PSICOLOGIA ANALÍTICA SOBRE O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO

*Juliana Mara Colione*⁶⁹

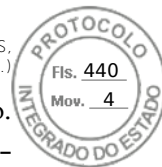
*Ludimila Lays Cavalcante*⁷⁰

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda os seguintes temas: Psicologia e a formação da personalidade, instituições de ensino, educação e processo de individuação e a figura do(a) professor(a) para o desenvolvimento da personalidade. Possibilitando a maior compreensão dos temas de forma interdisciplinar, proporcionando a comunicação interativa entre profissionais para facilitar a compreensão da educação sob o enfoque psicológico nas instituições de ensino e aprendizagem, enfoque este que nos fascina, na medida que dá condições de perceber o estreito contato entre as disciplinas nas ocorrências dos fenômenos multifacetados em vários aspectos individuais e coletivos propulsores do

69 Graduada em Psicologia

70 Graduada em Psicologia



desenvolvimento da personalidade e favorecendo o processo de individuação. Sendo levantados os seguintes questionamentos: Se existe relação entre a instituição de ensino e a figura do(a) professor(a) como promotores do processo de desenvolvimento da personalidade e o processo de individuação?

Buscando responder tal questionamento, com o intuito de relacionar os temas entre si, expandir a visão da Psicologia Analítica sobre a educação e as instituições de ensino e investigar o elo de ligação entre o processo de desenvolvimento da personalidade com as instituições e o(a) professor(a).

Compreende a instituição de ensino e o(a) professor(a) pela perspectiva arquetípica, como figuras simbólicas paternas e maternas no desenvolvimento da criança e do adolescente, fazendo menção ao elo de ligação e capacitando assim o desenvolvimento psíquico da personalidade, facilitando o processo de individuação ao longo da vida.

Sob este enfoque, cabe ressaltar que a família é o primeiro grupo social no qual a criança é inserida logo após a nascimento sendo fundamental para o desenvolvimento primário da criança as figuras paternas e maternas que são identificadas em relação com a instituição de ensino que, posteriormente acrescentará a criança o segundo grupo social, neste contexto a participação das crianças e adolescentes nesses grupos é prevacente para a condição de aprendizagem, da definição de normas, valores, limites e desenvolvimento da personalidade. Conforme afirmado por Bueno, Câmara e Strelhow (2010, p.2), “[...] contribuem para a construção da identidade pessoal”, visto que o pertencimento a uma instituição de ensino proporciona a ampliação da capacidade de autonomia e o desenvolvimento em sua totalidade.

Contudo, ao observar a carência existente na exploração acadêmica dos elementos sob a perspectiva Analítica para o processo de desenvolvimento e processo de individuação e a relação com a instituição de ensino e o(a) professor(a), ou seja, há escassez de artigos relacionados ao tema, notou-se a necessidade de elaborar este estudo para expandir conhecimentos nesta perspectiva, o que indica a importância científica deste estudo interdisciplinar.

A compreensão acerca do processo de individuação possibilita ao professor(a), uma nova visão sobre o ensino, no qual o(a) professor(a) não desenvolve somente o papel de ensinar, mas também o papel de cooperador para o desenvolvimento da sua própria personalidade e a individualidade psíquica das crianças e adolescentes. O método que o(a) professor(a) utiliza e como faz o uso desse é tão relevante quanto o conteúdo lecionado.



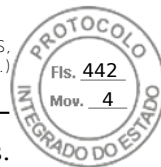
Neste contexto, o estudo apresenta a possibilidade da ampliação e apropriação da consciência dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na relação temática abordada, tendo em vista a tendência atual da Psicologia da educação em compreender os fenômenos ocorridos de forma subjetiva e não somente objetiva, proporcionando a visão da totalidade acerca da psicodinâmica do desenvolvimento.

1. DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO

A Psicologia é uma ciência que conta com várias correntes de pensamentos, entre elas encontramos a Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung que compreende o ser humano em sua totalidade. Conforme os estudos Analíticos, a personalidade em sua globalidade é referenciada como psique que compõem todos os sentimentos, comportamentos e pensamentos, conscientes e inconscientes, tendo função de adaptação no meio físico e social. Este conceito sustenta que não existem partes fragmentadas de um ser e sim um ser como um todo. A personalidade propriamente dita é constituída por três instâncias a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo.

A consciência é o nível da psique mais superficial onde o indivíduo tem acesso direto, sendo assim então a “Consciência é a percepção dos nossos próprios sentimentos e no centro existe em “eu” “ (STEIN, 2006 p.21), além disso a consciência e o conhecimento que se têm sobre as ocorrências externas e internas que ocorrem conosco como pensamentos, fantasias, identidade, emoções e palavras que se acumulam como nossas recordações e saberes.

Jung se dedicou mais a fundo aos estudos do inconsciente e para isso chegou à conclusão que o inconsciente é dividido em dois, sendo o inconsciente pessoal a parte da psique que a consciência tem acesso de forma mais acessível. Nesta instância contém aspectos subjetivos de cada pessoal, contém aquilo que reprimimos, desconsideradas ou não aceitas pela consciência por diversos motivos são armazenadas no inconsciente pessoal, podendo retornar à consciência em algum momento da vida em forma de complexos, que é uma característica específica do inconsciente pessoal tendo a possibilidade de aglomerar conteúdos com tal força propulsora capaz de conduzir nossos pensamentos e comportamentos (HALL E NORDBY, 2014).



O inconsciente coletivo foi a grande descoberta da Psicologia Analítica diferenciando-a das outras correntes de pensamentos psicológicos. Contudo, o nível da psique que se refere ao inconsciente coletivo não é constituído pelo indivíduo, são características respectivas à humanidade, de natureza coletiva. Se configura como um reservatório geral de imagens latentes, “Um agrupamento definido de caráter arcaico”. Sua forma mais pura aparece nos mitos, contos de fadas, lendas e folclore. Deste modo, a nossa alma é um depósito de relíquias e memórias dos antepassados que se revelam para nós sobre a forma de arquétipos (JUNG, 2017, p. 35).

De acordo com os estudos Junguianos, os arquétipos representam o modelo original de algo, um protótipo, as imagens primordiais que se constituíram através do longo da história da humanidade que se manifestam através de símbolos.

Para melhor compreensão, a visão simbólica apresenta vários elementos que auxiliam no desenvolvimento do ser humano trazido por Jung (2016, p.158) confabula a necessidade dos símbolos para a psique, já que os “símbolos heroicos surgem quando o ego necessita fortalecer-se - isto é, quando o consciente requer ajuda para alguma tarefa que não pode executar sozinho ou sem uma aproximação das fontes de energia do inconsciente”. Os símbolos podem estar agregados a imagens, elementos, emoções ou a sonhos. Desde modo, o simbólico está em íntimo contato com as experiências subjetivas e deve ser sempre observado de acordo com realidade e seus nexos remissivos (KAST, 2016).

Existem alguns arquétipos elementares e com grande importância na formação de nossa personalidade e de nosso comportamento que se destacam como os principais, no qual destacamos a *persona* e o *ego*.

O *ego* é o centro da consciência, o *locus* da vontade, é a capacidade em pronunciar “eu”, “eu quero”, é o responsável por manter um conteúdo no foco da consciência, e ainda pela aquisição da linguagem, identidade e nome pessoal, sendo, portanto, o organizador da mente consciente. O ser humano nasce inconsciente emergindo o ego do inconsciente pessoal para a consciência. Empiricamente isso se demonstra nas crianças quando passam a se apropriar de seu eu, já não se refere a si na terceira pessoa.

Um outro aspecto primordial para o desenvolvimento da personalidade é o arquétipo da *persona* que se refere ao arquétipo da adaptação social.

A *persona* é a função de relacionamento com o mundo coletivo exterior. *Persona* é o termo derivado da palavra grega para “máscara”, que comporta implicações quanto às máscaras cômicas e trágicas do teatro grego clássico. Qualquer cultura fornece muitos papéis sociais reconhecidos: pai, mãe, marido, esposa, médico, sacerdote, advogado etc. Esses papéis envolvem modos geralmente esperados e aceitáveis de funcionamento numa cultura, incluindo até, com frequência, certos estilos de vestuário e de comportamento (HALL, 2007, p. 23).

Para esse fim a *persona* proporciona ao indivíduo que se apresente de forma que não necessariamente seja ele mesmo (HALL; NORDBY, 2014). A *persona* refere-se à execução de papéis dentro da sociedade, está ligada a tendência da prática de estereótipos sociais e culturais. Constituindo-se como a característica adotada a fim de se ajustar em situações e ou circunstâncias pontuais e pode se alterar ao longo da vida do sujeito (STEIN, 2006).

Os arquétipos e complexos interagem entre si, com força energética suficiente para se constelar e interferir no desenvolvimento da personalidade e comportamentos, que será demonstrada na figura a seguir do modelo Junguiano da psique.

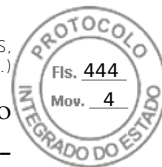


Figura 1: Complexos e a ligação com o arquétipo

Fonte: <https://docplayer.com.br/8391839-1875-1900-infancia-e-juventude-de-jung.html>

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



O processo de individuação se refere a uma tendência do ser humano em alcançar a totalidade da personalidade, a realização de *Si-mesmo*. Segundo essa perspectiva teórica o *Self* ou *Si-mesmo* é o centro organizador da personalidade presente em todos os seres humanos, essa dimensão da personalidade possibilita o desenvolvimento de uma personalidade unificada, única, um indivíduo, integrado. Constituindo-se como um fim em si mesmo (HALL; NORDBY 2014; STEIN, 2006).

No entanto o *Si-mesmo* governa e influencia a personalidade. Por meio do desenvolvimento do *Si-mesmo* o homem é capaz de expandir a consciência, sua percepção, compreensão, e o trajeto de vida (HALL; NORDBY, 2014).

As pessoas desenvolvem-se sob muitos aspectos ao longo de suas vidas e passam por múltiplas mudanças em muitos níveis. A experiência total da integridade ao longo de uma vida inteira - o surgimento do *Si-mesmo* na estrutura psicológica e na consciência - é conceituada por Jung e denominada individuação (STEIN, 2006, p. 153).

O processo de individuação demanda uma relação entre o mundo externo e interno, integrando a unilateralidade da psique, dentro de um relacionamento pessoal. “O processo de individuação também é um processo interpessoal e intersubjetivo de relacionamento”. A relação com o *Self*, concomitantemente, é a relação com o outro e, precedentemente, há uma conexão consigo mesmo para se estabelecer uma conexão com o próximo (KAST, 2019, p. 58).

Seguindo esta linha de pensamento, Benedito (2015) traz que o processo de individuação é um processo de aquisição e construção de conhecimentos, de ampliação da consciência individual que envolve o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre aspectos e estados subjetivos, podendo, assim, concebê-los por distintas perspectivas. Ainda, engendra um confronto entre o inconsciente e a consciência, unindo os elementos em síntese, a fim da realização do indivíduo como inteiro, como o nome diz é um processo individual que acompanha a pessoa ao longo de sua vida.

A individuação propriamente dita, acontece na segunda metade da vida, pois nos primeiros anos de vida o sujeito está imerso no



desenvolvimento dos elementos de sua personalidade, e na juventude há uma tendência da energia está voltando para o mundo para a construção de uma identidade, nesse período o ego o centro organizador da consciência está se estabelecendo buscando considerações definitivas e atuando para o crescimento do indivíduo. “O objetivo do processo de individuação é se tornar, ao longo da vida, cada vez mais aquele ou aquela que somos na verdade, cada vez autênticos, cada vez mais nós mesmos e em consonância conosco” (KAST, 2019, p.52-53).

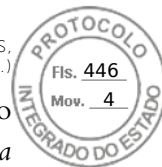
Tendo como, o objetivo final da individuação a meta da personalidade em chegar ao estado de auto-realização e conhecimento de *Si-mesmo*. Esta não é uma incumbência fácil tão pouco simples, mas se trata de um processo complexo e de tempo prolongado, sendo raramente ou praticamente inalcançável. A humanidade apresenta apenas duas figuras que podem ser considerados como ponto de referência de uma personalidade individualizada que são os líderes religiosos Buda e Jesus. Mesmo esse sendo um estado de certa forma inacessível, o ser humano têm a tendência de ser constantemente colocado nesse processo que permeia todo o seu desenvolvimento.

1.1 Instituição de ensino, Educação e o Processo de Individuação:

Para Brandão (2007) o conceito de educação é entendido pela origem etimológica da palavra que vem do latim *educere*, que significa extrair, tirar, desenvolver. O desenvolvimento proporcionado pela instituição de forma interativa e criativa estimula a criança a se perceber e se diferenciar do grupo em que está inserida.

Conforme Jung (2012), o papel do contexto social é uma influência poderosa para o desenvolvimento da personalidade. Ele considera que a identificação com os pais se modifica, diminuindo com a ida da criança para a vida escolar, sendo assim a criança passa a desenvolver sua própria individualidade.

O pertencimento a um grupo social proporciona a ampliação da capacidade de autonomia e o desenvolvimento psíquico do *ego* e da *persona*, e assim, afastando a possibilidade de distúrbios psíquicos que são frequentes, como o sentimento de inferioridade e a insegurança, que podem ser pato-



logizantes. O pertencimento, a espaços promotores do desenvolvimento de características sociais contribuem para o desenvolvimento da *persona* (HALL; NORDBY, 2014).

As mudanças comportamentais, valores e de relações interpessoais ao longo da vida são naturais. “Tais mudanças têm como base o contexto social e econômico no qual o sujeito está inserido, o que influencia muito seus comportamentos e o desenvolvimento de sua identidade” (OLIVEIRA, 2017, p.2).

O campo escolar oferece inúmeras oportunidades e influências no desenvolvimento não apenas intelectual, mas também de socialização e internalização de estruturas do eu, contribui para a evolução da pessoa humana. No processo de socialização o ego se forma e se apropria de estruturas existentes na sociedade, desvinculando-se em partes da estruturação familiar matriarcal e possibilitando novos vínculos e desenvolvimento psíquico. O espaço escolar pode favorecer o fortalecimento do ego não apenas pela estimulação da aprendizagem, mas pela organização do espaço e pelas estruturas que compõem o campo escolar e ainda das relações que essas estabelecem. “No processo natural de individuação, parece haver antes uma necessidade de se formar um ego forte e confiável com o qual o indivíduo se estabeleça no mundo” (HALL, 2007, p. 19).

Sendo assim, o campo escolar dentro da perspectiva da Psicologia Analítica pode ser compreendido em suas funções de organização psíquica, sendo uma instituição onde proporciona por vezes ações que se assemelham a figura paterna, onde estabelece regras, ensina as leis da vida, obtém sabedoria para propagar. Fierz (1999, p. 57), coloca que “a escola com suas regras não é meramente um pai para a criança. Como instituição, ela também é mãe; ela lhe proporciona a segurança de saber o que precisa ser feito e o que tem de ser aprendido”. A instituição escolar psicologicamente exerce o papel de cuidado que se assemelha à figura paterna e materna, onde proporciona organização e cuidado, “a guardiã da consciência e do seu desenvolvimento” (NEUMANN, 1991 p.92).

Quando a criança inicia no processo de inserção escolar é necessário que ocorra a diferenciação da figura dos pais, e a escola de certa forma contribui para essa diferenciação. Sendo assim, a escola é, portanto, o primeiro mundo real, contribuindo para desatrelar a criança do ambiente da casa paterna (SARGO, 2005).



Portanto, a escola compele a reunião dos princípios organizadores da criança representadas por essa expressão simbólicas do pai e mãe, realiza ações que trazem características dessas figuras reúne em si dois elementos o tornando um só, contribuindo com o desenvolvendo da própria individualidade do aluno, mas suprimindo a necessidade de cuidado e organização do ser humano.

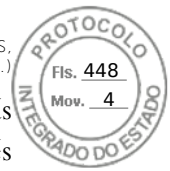
A união do pai e da mãe é símbolo arquetípico que abarca a união dos opostos. Como símbolo, ela é a *coniunctio oppositorum*, o *hierogamos*, o casamento celestial. Ela é o mito do renascimento através da paternidade (FIERZ, 1999, p. 65).

O conhecimento propagado na instituição possibilita que o sujeito amplie consciência, por meio do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, este pode aprender como se apropriar dos feitos realizados pelos nossos antepassados. Assim, “A escola é apenas um meio que procura apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência” (JUNG, 2012, p. 61). Concebendo as perspectivas do referido autor, pode-se entender que a aprendizagem é componente para o processo de individuação, pois o conhecimento gera consciência e está conduz ao processo de individuação ao longo da vida.

Neste ponto de vista o contexto da escola promove educação, aprendizagem e consciência. Assim, possibilita uma troca efetiva que produz uma função ativa e consciente na criança ou adolescente e ao mesmo tempo, gera uma inquietação no educador pela carência de gerar reflexões nos espaços que participa. Essa percepção consciente de refletir e dar conta do ato de conscientização é considerada como a construção da consciência. Sendo que a consciência, portanto, “[...] não é simplesmente uma espectadora do mundo, mas participa de sua criação, como se o mundo só pudesse existir ao ser conscientemente refletido” (GRINBERG, 2017, p. 91)

1.2 A figura do professor no processo de individuação:

Pelo olhar da Psicologia Analítica, o(a) professor(a) é representado(a) pelo símbolo do arquetipo do sábio que traz em si a sabedoria, a solitude



que busca a verdade e seu verdadeiro “eu”, está em constante busca atrás do conhecimento de um modo geral e do seu auto-conhecimento através de novas experiências (JUNG, 2016).

No entanto, a figura do(a) professor(a) colabora para o desenvolvimento da *persona*, podendo ser referência para a construção dessa, está ligada a tendência da prática de estereótipos sociais e culturais. Constituindo-se como a característica adotada a fim de se ajustar em situações e ou circunstâncias pontuais e pode se alterar ao longo da vida do sujeito (STEIN, 2006). Sendo o(a) professor(a) aliado(a) no movimento de mediação entre o indivíduo e as coisas do mundo, os aspectos internos e externos.

A partir disso, o(a) professor(a) oferece conhecimento e o recebe ao mesmo tempo, ou seja, ao mesmo tempo que ensina aprende. Desta forma, está em constante busca pelo conhecimento. O conhecimento repassado favorece a passagem de criança para adulto, que ocorre por meio da separação dos complexos parentais. O(a) professor(a) é considerado com robusta influência, prevalecendo aos pais no processo de individuação. Sendo o conteúdo transmitido, secundário, pois o fator determinante é o relacionamento pessoal entre o(a) professor(a) e a criança (SARGO, 2005).

Contudo, o sucesso do ensino não resulta do método. “De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimentos a cabeça das crianças, mas contribuir para que elas possam tornar-se adultos de verdade” (HALL; NORDBY, 2014, p. 65). Assim, é primordial que a função do(a) professor(a) esteja relacionada com a libertação do sujeito de sua identidade com a família, tornando-se consciente de si e diferenciando-se dos outros.

Cabe ressaltar que o elemento mais relevante da relação aluno e professor(a) não se estabelece unicamente no valor social do conteúdo transmitido, mas sim pela pertinência semelhante. “Parecia-lhe a influência do(a) professor(a) sobre o desenvolvimento da personalidade dos alunos era tão importante quanto a influência sobre as realizações intelectuais e escolásticas dos mesmo” (HALL; NORDBY, 2014, p. 75).

Conforme Sargo (2005), a figura do(a) professor(a) substitui a figura simbólica de pai e de mãe dentro do ambiente escolar, desempenham a função figurativa arquetípica nos conceitos de acolher, confirmar, tolerar, alimentar de conhecimentos, organizar, disciplinar, cobrar o cumprimento da tarefas e regras. Sendo assim qualquer ação, objeto, imagem ou palavra será simbólica,



para a criança ou adolescente, logo, o símbolo comporta todo um significado, impossível de ser melhor expresso. Considera-se que é a partir deles que surgem não apenas as defesas e dificuldades, mas também os potenciais criativos do inconsciente, o símbolo é o grande guia iluminador do processo de individuação simbolizado pela figura do sábio refletida no(a) professor(a).

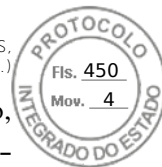
Para tal feito o(a) professor(a) é um(a) facilitador(a) das relações da criança e adolescente consigo mesmo, expandindo o processo de aprendizagem consciente e conseqüentemente favorecendo o processo de individuação. A figura do(a) professor(a) por vezes contribui para que o ego do sujeito venha para luz da consciência, promovendo desenvolvimento da personalidade e intelectual. Sendo pertinente compreender o valor dos conteúdos transmitidos, não apenas em seus conceitos objetivos, mas em suas implicações na alma humana. Para isso “[...]sua tarefa não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também, em influir sobre as crianças, em favor de sua personalidade total” (JUNG, 2012 p. 59).

O(a) professor(a) passa a exercer um papel significativo conduzindo a criança e adolescente a um processo de vida, de construção, de experimentação de sensações e sentimentos, devendo introduzir elementos mediadores para superar as suas limitações. É um gestor no processo de aprendizagem exercendo ativamente para a formação de cidadãos e do futuro da humanidade (SARGO, 2005). Sendo assim, mesmo que a aprendizagem envolva, limites e regras dentro do contexto solicitado, deve ser realizada de forma criativa, permitindo a criança parte de autonomia sobre seu aprendizado. Quando o indivíduo é privado da oportunidade de tomar suas decisões e desenvolver sua criatividade sua individuação é prejudicada. O auxílio do(a) professor(a) pode ser muito potente para a psique do sujeito (HALL; NORDBY, 2014).

Com isso, na busca constante pela estruturação da personalidade as crianças e adolescentes percebem o outro como a si mesmo, como algo importante em seu desenvolvimento fazendo parte do todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, é relevante considerar a figura do(a) professor(a) e a escola como a instituição que engendra efeitos profundos na alma humana.



Por essa perspectiva, a educação deve ser realizada para além do método, estando relacionada às instâncias psíquicas, as quais contribuem para o desenvolvimento da personalidade. Para o criador da Psicologia Analítica, a alma é sinônimo de psique e abrange a totalidade consciente e inconsciente. Portanto, a relação com a escola e com o(a) professor(a) irá penetrar no sujeito, em seus processos psíquicos profundos.

A escola enquanto instituição formadora, contribui não apenas para aquisição de uma identidade social e a formação de cidadãos, mas implica desenvolvimento na personalidade que reverbera por toda a vida do sujeito. A escola proporciona nos primeiros anos de vida do sujeito espaço que demarca a separação da criança do seu grupo familiar, contribuindo para a separação da simbiose familiar que para um desenvolvimento saudável da personalidade deve ocorrer para que assim os complexos parentais sejam separados.

Em seus aspectos de organização a escola produz psiquicamente o efeito das figuras paternas, pois proporciona o cuidado e o estabelecimento de condutas a serem estabelecidas, cobra, mas dá suporte, estabelece regras, mas também cuida, esses aspectos contribuem para que a inserção em espaço estranho ao campo familiar, seja vivenciado de maneira favorável ao desenvolvimento.

A figura do(a) professor(a) tem um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade, é ele que de certa forma integra as práticas escolares, transmite ao sujeito o conhecimento e liga as práticas da instituição de maneira que a composição do campo faça sentido. O(a) professor(a) facilita o processo de aprendizagem dos conteúdos e as representações coletivas das coisas do mundo, transmite a sabedoria existente na humanidade, a compreensão do mundo objetivo, conectando a instituição, à criança e ao adolescente, demonstra o significado para que o sujeito de sentido próprio a partir do conhecimento obtido na relação.

Essa figura não desempenha apenas o elo de ligação da instituição com as práticas que a compõem e os alunos, é também sujeito que implica e influencia não apenas pelo conteúdo que leciona, mas sim pela pessoa que é, por sua personalidade. É factível que o(a) professor(a) esteja integrado aos conteúdos que leciona, para que, assim, o mesmo integre no mundo o seu papel. Já que “por mais perfeito que seja o método, de

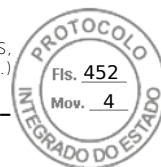


nada adiantará se a pessoa que o executa não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade” (JUNG, 2012, p. 65).

O conhecimento pode ser adquirido em diversos espaços e de muitas maneiras, o ser humano aprende de diversificadas formas. As aprendizagens mais significativas, provém da relação que se estabelece não só com o conceito aprendido, mas pelos meios que ele é transmitido. Sendo assim, a escola com suas estruturas formadoras, com o conhecimento que proporciona e o(a) professor(a) como elo de ligação no processo de integração dessas instâncias são figuras promotoras do desenvolvimento e conseqüentemente do processo de individuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação:** Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BENEDITO, V. L. D. Y. **Terapia de casal e de família na clínica junguiana:** Teoria e prática. São Paulo. Summus, 2015.
- BUENO, C.O. STRELHOW, M.R.W. CÂMARA, S.G. Inserção em grupos formais e qualidade de vida entre adolescentes. **Rev. psico USF.** 2010 v. 15, n. 3, p. 311-320, 2010 311 disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036083005.pdf> acesso em 20/08/2020.
- FIERZ, H. K. **Psiquiatria Junguiana.** São Paulo: Paulus, 1997.
- GRINBERG, L. P. **Jung:** o homem criativo. São Paulo: Blucher, 2017.
- HALL, C. S.; NORDBY, V. J. **Introdução à psicologia junguiana.** São Paulo: Cultrix, 2014.
- JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade.** Petrópolis: Vozes, 2012, vol. XVII.
- JUNG, C. G. **Os fundamentos da psicologia analítica:** Manuais acadêmicos. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.
- JUNG, Carl Gustav et al. **O homem e seus símbolos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.



KAST, V. **Jung e a psicologia profunda**: Um guia de orientação prática. São Paulo: Cultrix, 2019.

NEUMANN, E. **A criança**. São Paulo: Cultrix, 1991.

OLIVEIRA, M.C.S.L. **O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade**: Eixo Políticas e Fundamentos. 2017. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170424-094551-001.pdf>. Acesso em 19/08/2020.

RIBEIRO, D. **Dicionário online de português**: felicidade. 2019. Disponível em: . Acesso em: 07/08/2020..

SARGO, C. **O berço da aprendizagem**: um estudo a partir da psicologia de Jung. São Paulo: Ícone, 2005. STEIN, M. **Jung: o mapa da alma: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

STEIN, M. **Jung: o mapa da alma: uma introdução**. 5ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

A ANSIEDADE NA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O CONTROLE COERCITIVO

*Joice Freitas dos Santos*⁷¹

INTRODUÇÃO

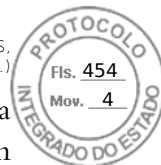
O controle comportamental está presente em todos os âmbitos da sociedade, diferenciando-se pelas consequências que cada forma de controle gera sobre o comportamento humano. O controle pautado por coerção pode gerar subprodutos emocionais como a ansiedade, que é caracterizada por reações fisiológicas como taquicardia, sudorese, além de intensificar a fuga ou esquiva de situações que possam encadear tais sintomas. O intuito dessa pesquisa foi o de investigar o tipo de controle comportamental vigente na universidade e verificar quais consequências emocionais podem ser geradas nos universitários a depender do método educacional utilizado, e se este for pautado por coerção, investigar se isso pode estar relacionado a possíveis sintomas de ansiedade nos estudantes.

1. CONTROLE COMPORTAMENTAL

Para a análise do comportamento, todas as ações humanas são controladas pelas suas consequências (MOREIRA; MEDEIROS, 2007), sendo

71 Graduada de Psicologia da Universidade Paulista – UNIP.

Orientadora: Mariana Januário Samelo. Doutora e Mestre pelo programa de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.



reforçadas ou punidas. O reforço pode ser definido como a consequência de uma ação que, quando apresentada, pode aumentar a frequência de um determinado comportamento. A punição, por sua vez, tende a diminuir a ação que a antecede (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

O reforço pode ser positivo ou negativo e diferencia-se pela intenção da ação. No reforço positivo, o indivíduo comporta-se para que a contingência reforçadora aumente em frequência, pois esta gera prazer. No reforço negativo, o sujeito comporta-se para que o estímulo aversivo possível ou presente cesse, pois é desagradável. A punição também pode ser positiva ou negativa. Na positiva, ocorre a adição de um evento aversivo no ambiente logo após um determinado comportamento. Na negativa, o que ocorre é a retirada de algo reforçador, também após uma determinada ação ser emitida (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

A punição e o reforço negativo são relacionados ao controle coercitivo por serem normalmente marcados por coações ou ameaças. A coerção, então, estaria relacionada a um subtipo de controle que envolve estímulos aversivos, em que o sujeito é submetido a uma coação (SIDMAN, 2009).

1.2. O controle coercitivo

Sidman (2009) comenta que a coerção está presente em todos os aspectos da vida humana, seja em agências mantenedoras da lei como o governo, em igrejas, na relação patrão e empregado, nas práticas exercidas por professores, entre outros exemplos. O ser humano é frequentemente punido quando age de forma inadequada de acordo com o que se é esperado dentro de um certo ambiente. O uso do reforço positivo em comportamentos desejáveis não é corriqueiro, sendo mais comum o uso da punição em comportamentos que se deseja eliminar.

Skinner (2003) reafirma o predomínio da punição na sociedade em sua análise sobre as “agências controladoras”. O autor relata que a agência mais óbvia de controle do comportamento é a governamental, utilizando-se primordialmente de punições para suprimir comportamentos considerados errados ou ameaçadores para as propriedades ou pessoas de um grupo. Em algumas ocasiões, ocorre a retirada de reforçadores positivos em decorrência de alguma ação, como é evidenciado em multas, ou mesmo na prisão, onde há a perda de contato social. No entanto, as condições



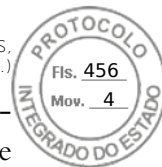
emocionais que levam os membros de um grupo a punir comportamentos ditos como ruins, são mais evidentes, como por exemplo, o controle exercido pela instituição religiosa, em que há regras a serem seguidas e, caso haja transgressão, os membros podem ser excomungados e ameaçados de passar a eternidade no inferno. Sidman (2009) cita diversos exemplos de ambientes em que a coerção é percebida. Na família, os próprios pais podem ser interpretados como estímulos aversivos para seus filhos, quando os ameaçam ou punem, tornando a fuga mais provável. No trabalho, os empregados permanecem obedecendo seus patrões por medo de serem despedidos, e os trabalhadores podem entrar em greve para pressionar seus empregadores a aumentarem seus salários. Em suma, a sociedade coage os indivíduos que nela convivem por meio de ameaças de retirada de reforços ou adição de punidores.

As agências também obtêm sucesso com o uso de técnicas de obediência para controlar. Essa forma de controle pode utilizar-se de comandos verbais que informam diretamente qual é o comportamento adequado a ser emitido. Se o controlado não obedecer ao comando será punido e a única forma de fuga para a punição é agir de acordo com o que lhe foi ordenado. Esse modelo de controle é bastante comum no treino militar, mas uma outra maneira de obediência também pode ser observada em demais âmbitos, como no educacional, por exemplo, na relação entre professor e aluno (SKINNER, 2003).

1.2.1. A coerção no ambiente educacional

Embora não haja mais punições físicas, o ambiente educacional é um exemplo de contexto permeado por consequências coercitivas. Relações de poder entre professor-aluno, excesso de tarefas, exposição ou notas baixas podem ser consideradas coercitivas e causarem ansiedade nos alunos, como demonstrado em alguns estudos (ARAGÃO; FREITAS, 2012; CARVALHO et al, 2015; BRANDTNER; BARDAGI, 2009).

Vigilância, punição e disciplina são características encontradas tanto em penitenciárias quanto em escolas, como observou Foucault (1987). As matérias escolares são separadas em “disciplinas”, evidenciando a ordem esperada da sociedade em relação aos estudantes. Ademais, em consonância com o sistema prisional, a escola mantém os alunos atarefados e



forneçam recompensas quando se comportam corretamente. Para o filósofo, isso faz com que os indivíduos se mantenham disciplinados e não se rebelam contra o sistema. A sociedade almeja que os estudantes se tornem trabalhadores úteis, e para tanto, é preciso manter a ordem.

O ingresso no ensino superior é um momento de transição para a vida adulta, uma fase crítica para seu desenvolvimento e ajustamento acadêmico. O estudante vivencia tarefas psicológicas relacionadas ao seu momento transitório e, simultaneamente, tem de lidar com as exigências universitárias, e isso pode ser um desafio (CUNHA; CARRILHO, 2005) Teixeira et al (2008) afirma que a entrada na universidade é potencialmente estressora e, portanto, seria importante realizar pesquisas a respeito da adaptação do jovem no ambiente acadêmico, as dificuldades enfrentadas e como eles lidam com essas questões.

1.2.2. Subprodutos da coerção

A punição pode produzir diversas consequências sobre os indivíduos. A diminuição ou eliminação de comportamentos pode ser obtida por meio de punições severas ou punições leves, sendo combinadas com reforço para comportamentos diferenciais. No entanto, o controle por meios coercitivos também pode gerar efeitos colaterais sobre quem é punido. Efeito colateral normalmente é compreendido como uma reação não pretendida, porém, a coerção frequentemente gera subprodutos comportamentais maiores que os efeitos esperados (SIDMAN, 2009).

Os subprodutos geralmente são produzidos quando estímulos, antes neutros, passam a gerar os mesmos efeitos que os estímulos incondicionados que os acompanham. No caso da coerção, circunstâncias que não são inerentemente aversivas são apresentadas em conjunto com a punição. Esse condicionamento pode gerar subprodutos emocionais em quem é punido. O experimento clássico de Watson, em 1920, conhecido como o caso do pequeno Albert e o rato, demonstra essa afirmação. O animal não eliciava nenhuma resposta de medo em Albert, mas depois de vários pareamentos com um som estridente, passou a eliciar (SIDMAN, 2009; MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Esse feito pode ser evidenciado com outros condicionamentos, como por exemplo, quando a universidade, que é neutra, passa a ser aversiva por estar acompanhada de notas bai-



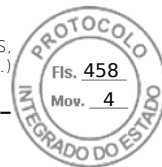
xas, apresentação oral, sobrecarga de tarefas entre outros eventos, como demonstrado em pesquisas acerca da ansiedade no contexto acadêmico (CARVALHO et al, 2015; BRANDTNER; BARDAGI 2009).

Além de subprodutos emocionais, a coerção pode gerar comportamentos de fuga e esquiva. A fuga ocorre quando a ação é feita para eliminar um estímulo aversivo que está presente no ambiente. A esquiva, no entanto, é caracterizada pelo comportamento que evita o contato com o estímulo aversivo, antes que ele possa se tornar presente. A fuga é o que normalmente se aprende primeiro, após o contato com o evento desagradável. Em consequência disso, aprende-se a esquiva para tornar menos provável que o estímulo aversivo retorne (MOREIRA; MEDEIROS, 2017). Sidman (2009) aponta que a esquiva não é totalmente ruim, pois pode evitar o contato com situações perigosas. Contudo, muitos dos efeitos colaterais da coerção envolvem atos de esquiva desnecessários, irrealistas, não-adaptativos. Psiquiatras e psicólogos conceituam muitos desses subprodutos da coerção como formas de ansiedade, como demonstrado em descrições do DSM V (2014).

1.3. Ansiedade: Definição

A ansiedade compõe um padrão de respostas que foi evolutivamente selecionado para a sobrevivência da espécie humana. São comportamentos autônomos que envolvem respostas fisiológicas que preparam o indivíduo para fugir ou lutar (SHINOHARA, 2001). De acordo com o DSM V (2014), essas respostas são mais frequentemente relacionadas ao medo, enquanto a ansiedade é a antecipação de ameaça futura. Cruz e Fernandez (2012) comentam que a preparação para luta ou fuga que antecipa uma situação de perigo é mediada por duas classes de estímulos. A primeira sinaliza de forma inata a presença de algum indício de ameaça no ambiente. A segunda, depende do contato com o ambiente para a aprendizagem desses indícios.

Apesar das respostas de ansiedade terem sido importantes no processo evolutivo, quando os indivíduos passam a processar estímulos neutros como ameaçadores, a ansiedade pode tornar-se patológica. Nesse sentido, os portadores do transtorno de ansiedade tendem a não reconhecer aspectos de segurança no ambiente e preocupam-se, incessantemente,



com possíveis formas de lidar com o perigo que acreditam existir (SHINOHARA, 2001).

Não há somente um tipo de ansiedade, existem vários transtornos dentro desse padrão de respostas. São exemplos, a ansiedade social, o transtorno de pânico, ansiedade de separação, entre outros. Apesar da possibilidade de comorbidade, os transtornos ansiosos diferem-se pela forma de situação ou objeto que geram respostas de esquiva e medo. (DSM V, 2014).

O transtorno de ansiedade generalizado (TAG) pode ser descrito como um estado de preocupação intenso, ocorrendo na maioria dos dias e manifestando-se em algumas atividades, como no âmbito profissional ou escolar. Irritação, fadiga, dificuldade de concentração, tensão muscular, entre outros, são exemplos sintomáticos que podem estar presentes nos quadros ansiosos. (DSM V, 2014)

Skinner (2003) sustenta os dizeres de Shinohara (2001) comentando que a evitação advinda da ansiedade pode ter sua função evolutiva, mas suas respostas emocionais não parecem ser adaptativas, podendo interferir negativamente no comportamento do ansioso. De acordo com Sidman (2009) e Skinner (2003), a ansiedade pode gerar comportamentos de esquiva para estímulos que não são inerentemente aversivos, tornando o indivíduo menos suscetível a exposição de prováveis reforços positivos. Os autores alertam que a ansiedade não é a causa das reações emocionais, mas o produto de contingências específicas de estímulos, geralmente associados à punição.

1.3.1. A ansiedade em universitários

A pesquisa de Oliveira e Duarte (2004), realizada no Brasil revela que as exigências acadêmicas e a interação com os professores são métodos coercitivos geradores de ansiedade nos alunos. Os alunos do estudo relataram que temiam situações como exposições orais, avaliações, sanar dúvidas ou reclamar direitos. Todos esses eventos eram geradores de ansiedade nos estudantes, sugerindo que a maioria dos professores e o próprio ambiente escolar tornaram-se contextos mais punitivos que reforçadores.

É notório que em muitas situações escolares o professor é visto como um agente punidor, gerando assim uma atitude de fuga ou esquiva dos alunos em relação ao docente. Além disso, os métodos coercitivos

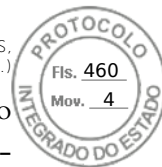


utilizados no ambiente universitário produzem reações emocionais negativas nos estudantes, deixando-os com medo de fracasso, punições e ridicularização (OLIVEIRA; DUARTE, 2004). Os autores Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007) apresentaram relatos de alunos que evidenciam atitudes de esquiva entre eles. Um dos estudantes diz que possui muitas faltas, não tem mais interesse pela matéria e, conseqüentemente, seu desempenho diminuiu. Outro aluno, apesar de comparecer às aulas, apenas o faz por sentir obrigação de passar, demonstrando outro ato de esquiva relacionado à punição que poderia ocorrer caso o estudante falte. Além disso, os sintomas fisiológicos da ansiedade podem dificultar o rendimento dos universitários, como relata um dos alunos ao dizer que sentia tremores e dificuldades para falar e a voz não saía. Em suma, os sintomas fisiológicos e comportamentais demonstrados no estudo dificultam tanto o desempenho acadêmico, quanto a motivação para continuar estudando.

1.4. A prática docente e o controle coercitivo

Há diversos achados na literatura a respeito da coerção e suas conseqüências no contexto escolar (SIDMAN, 2009; SKINNER, 1972; ARA-GÃO; FREITAS, 2012). Contudo, pesquisas sobre as práticas docentes demonstram que o uso desse tipo de controle ainda é bastante utilizado pelos educadores (GLIDDEN; GROSS, 2016; VIECILI; MEDEIROS, 2002). De acordo com Skinner (1972), o professor pode iniciar a carreira com um comportamento não-coercitivo perante sua profissão e seus alunos, no entanto, o repertório de comportamento agressivo vai sendo reforçado ao decorrer de sua prática. Nesse contexto, é considerado bom professor aquele que faz com que seus alunos trabalhem, independente de qual método é utilizado. Além disso, há a crença de que as práticas não-aversivas são mais fáceis ou ineficientes, corroborando para o uso de métodos coercitivos.

O fato de que os efeitos do controle aversivo serem imediatos pode explicar o uso desse método pelos professores. A aprendizagem da coerção dá-se facilmente, uma vez que o ser humano está inserido em uma cultura permeada por punição. No entanto, o controle aversivo gera subprodutos desagradáveis, tais como ansiedade, fuga, esquiva e até mesmo vandalismo



e agressividade, no caso de alunos. Apesar dos contrapontos, outra razão para a persistência desse método pode ser a falta de conhecimento de técnicas alternativas (SKINNER, 1972; SIDMAN, 2009)

Skinner (1972) relata que a maioria dos professores é bem-intencionada e não pretende utilizar controle coercitivo em suas práticas, no entanto, encontra-se fazendo, pois se ensina os males da coerção, mas não se ensina outras maneiras de educar. O estudo de Glidden e Gloss (2016) elucida esse fenômeno, quando se propõe a analisar o dizer e o fazer docente, demonstrando que os professores podem não possuir correspondências sobre o que dizem e o que fazem em sala de aula com os alunos. A pesquisa foi realizada no Brasil, em Santa Catarina, com quatro professoras dos anos iniciais de uma escola pública. O método utilizado foi observação, para averiguar o fazer docente e um questionário, para observar o dizer docente. Na discussão do estudo, observa-se que todas as participantes demonstraram algum nível de não-correspondência, sendo 85,72% o nível mais alto, representando um fazer pautado na coerção, mas um relato com descrições da própria prática permeada por reforçadores positivos. Os autores sugerem que a fala dos professores pode estar sendo reforçada pelo que eles aprenderam a respeito dos malefícios da coerção, no entanto, a prática em sala de aula pode estar sob controle de outras variáveis, e estas podem predispor o uso da punição.

Outras variáveis podem ser as próprias condições institucionais que impõem ao professor regras e metas muitas vezes inalcançáveis; a exigência de uma metodologia única de elucidação e avaliação de conteúdos para alunos que possuem perfis e ritmos diferentes de aprendizagem. Além disso, nem sempre o autoritarismo é visto de maneira negativa, como demonstrado no artigo de Roncaglio (2004). O fazer docente autoritário estaria mais ligado às práticas tradicionais de ensino, em que a relação professor-aluno é verticalizada. A competência da prática docente pode estar relacionada a uma postura mais democrática, uma relação mais aberta, com o professor como facilitador do conhecimento. No entanto, professores competentes podem demonstrar uma atitude autoritária, colaborando para essa associação entre autoritarismo e competência.

No âmbito universitário, apesar de relatos sobre uma relação professor-aluno mais aberta, o método tradicional de ensino ainda vigora. Dois depoimentos de alunos a respeito dos docentes demonstram que muitos



professores se engrandecem por possuírem alguma titulação maior, como o doutorado. Sendo assim, os docentes entenderiam que por possuírem esse título, são detentores do saber e a prática autoritária vêm à tona. No entanto, em contraste com os outros níveis de ensino, a universidade possui um diferencial pois os alunos possuem mais independência e têm a liberdade para questionar os professores. Sendo assim, a relação entre professor-aluno é mais democrática, mas ainda há muitos resquícios de práticas tradicionais em sala de aula, mantendo a mesma relação de poder hierárquica existente nas escolas (RONCAGLIO, 2004).

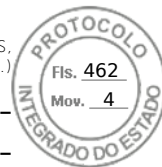
METODOLOGIA

Participantes: 5 professores e 30 alunos de uma universidade privada de Santos.

Instrumentos: Foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas para os alunos e professores, que responderam através de entrevistas com a pesquisadora. Além do questionário, para os alunos também foi solicitado que preenchessem ao inventário de ansiedade de Beck (BAI). Os questionários aplicados tiveram o intuito de investigar como é a metodologia de aula dos professores, métodos pedagógicos da instituição e relação professor-aluno, de forma a averiguar o tipo de controle presente, bem como suas implicações na saúde mental dos estudantes. O inventário de ansiedade buscou investigar os níveis de ansiedade dos estudantes, para posteriormente aferir se há relação com o tipo de controle comportamental existente na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar o tipo de controle comportamental existente no ambiente universitário e, caso fosse coercitivo, observar se há relação entre a coerção e os níveis de ansiedade nos estudantes. Os dados trouxeram informações de que a cultura educacional brasileira é pautada por coerção, e por se apresentar de forma enraizada e naturalizada, as pessoas da instituição não a percebem, especialmente os alunos. O controle coercitivo é compreendido apenas como coerção explícita, e as demais formas de reforçamento negativo e punição são tidas



como intrínsecas ao aprendizado. Desse modo, ainda que o controle coercitivo esteja relacionado ao nível de ansiedade dos universitários, por passar despercebido os sintomas ansiógenos são interpretados como fatores internos, tidos como causa e não como comportamentos que têm origem em contingências aversivas presentes no ambiente. Essa interpretação pode causar prejuízos aos alunos, uma vez que, compreendendo a ansiedade como causa interna, ignora-se o ambiente coercitivo e assim o mantém, perpetuando a cultura educacional aversiva e os subprodutos emocionais advindos desta. Sidman (2009) fez reflexões acerca do controle coercitivo em diversos âmbitos da sociedade, e mesmo que as tenha feito há anos, ainda cabem no ambiente educacional atual. Por essa razão torna-se relevante trazer debates acerca dessa temática, tanto para elucidar o significado de coerção e suas nuances mais implícitas, quanto para explicitar as causas ambientais da ansiedade, de modo a tornar o ambiente acadêmico mais saudável e o processo de ensino-aprendizagem mais assertivo, o que foi confirmado com base nos dados apresentados e discutidos nessa pesquisa. Além disso, diante de professores com vínculos mais reforçadores para com os alunos, foi apresentado níveis menores de ansiedade e maior participação nas aulas. Esse dado foi surpreendente no que diz respeito às alternativas a coerção, pois a própria relação professor-aluno mostrou-se como uma possibilidade de mudança. Nesse sentido, a presente pesquisa pode trazer dados para próximos estudos a respeito da relação professor-aluno, e suas implicações na saúde emocional e psicológica dos estudantes, bem como a relação do vínculo como favorecedor da aprendizagem. Também podem auxiliar professores a refletirem sobre a própria atuação, e repensar formas para que os mesmos sejam beneficiados nessa relação que é mútua e impacta ambos os lados. No que diz respeito aos profissionais da área da saúde, estes podem pensar em novas formas de intervenções relacionadas ao bem-estar dos alunos, considerando os dados que demonstram a grande influência do ambiente nos transtornos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM V. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.



ARAGÃO, M.; FREITAS, A.G.B de. Entre milhos e palmatórias memórias escolares sobre uma infância castigada: Vivências e ressignificações. **Interfaces científicas**, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 19-30, jan. 2012.

BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de fora, v. 2, n. 2, p. 81-91, dez. 2009.

CARVALHO, E.A.; BERTOLINI, S.M.M.G.; MILANI, R.G.; MARTINS, M.C. Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior. **Ciência, cuidado e saúde**, Paraná, v. 14, n. 3, p. 1290-1298, Jul/Set. 2015.

CRUZ, A.P.M.; FERNANDEZ, J.L. Modelos animais de ansiedade e o estudo experimental de drogas serotoninérgicas. In: FERNANDEZ, J.L; FUKUSIMA, S. (Org). **Métodos em neurociência**. São Paulo: Manole, 2012. p. 192-217.

CUNHA, S.M; CARRILHO, D.M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, Dec. 2005.

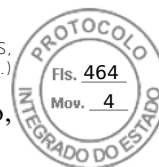
FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GLIDDEN, R.F; GROSS, I. Práticas coercitivas na educação: O que dizem e o que fazem os professores. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 402-424, abr. 2016. ISSN 1982-9949.

MONTEIRO, C.F.S.; FREITAS, J.F.M.; RIBEIRO, A.A.P. Estresse no cotidiano acadêmico: O olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 66-72, mar. 2007.

MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. São Paulo: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, M.A de.; DUARTE, A.M.M. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Revista**



Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, São Paulo,
v. 6, n. 2, p. 183-200, dez. 2004.

RONCAGLIO, S.M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.4, n.2, p. 100-111, jun. 2004.

SHINOHARA, H. O modelo cognitivo da ansiedade e seus transtornos. In: GUILHARDI, J.E. et.al. **Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade**. 7 ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Livro Pleno, 2009 [publicação original, 1995].

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

TEIXEIRA, M.A.P et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008.

VIECILI, J.; MEDEIROS, J.G. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 7, n. 2, p. 229-238, Dec. 2002.

OS EFEITOS DA PRÁTICA DE MINDFULNESS PARA CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Thábata Vanderlei Luzzi⁷²

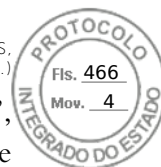
INTRODUÇÃO

Sabe-se que a escola, além de promover o desenvolvimento intelectual é também o contexto onde ocorrem significativas interações sociais, sendo, portanto, produtora de experiências emocionais que, por sua vez, afetam a aprendizagem de conteúdos curriculares tradicionais. A forma como são processadas as emoções influencia o processamento cognitivo, fazendo reconhecer a necessidade de construir um ambiente escolar favorável ao bem-estar emocional (**HINTON, MIYAMOTO, DELLA-CHIESA, 2008; FONSECA, 2016**).

Visando solucionar a problemática referente a necessidade de garantir o desenvolvimento social e emocional, colocando em prática métodos educacionais não coercitivos, tem sido implementadas estratégias de ação baseadas em *mindfulness* no contexto escolar. Este consiste em ambiente onde os indivíduos permanecem durante período significativo de suas vidas, o que permite entender a importância da inclusão de práticas que possibilitem, em conjunto com os aprendizados acadêmicos tradicionais, o desenvolvimento de habilidades sociais e de gerenciamento de emoções.

72 Graduanda de Psicologia pela Universidade Paulista- UNIP.

Orientadora: Mariana Januário Samelo Mugnol. Doutora e Mestre pelo programa de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.



Mindfulness, ou sua tradução para a língua portuguesa “atenção plena”, costuma ser definido como a consciência plena do momento presente que acontece quando se possui a intenção de prestar atenção no que está acontecendo, com abertura, curiosidade e sem julgamentos (ZINN, 2017). Também é possível definir *mindfulness* como práticas para o cultivo da consciência plena (GERMER, 2016).

Estudos indicam que a prática de *mindfulness* auxilia no tratamento de distúrbios de ansiedade e humor (RODRIGUES, NARDI, LEVITAN, 2017), fibromialgia (GROSSMAN, 2007) e psoríase (ZINN et al., 1998) e melhora sintomas físicos e psicológicos relacionados ao câncer (SPECIA et al., 2000; CASTANHEL; LIBERALI, 2018). As estratégias baseadas em *mindfulness* que iniciaram-se no contexto da saúde, após os resultados positivos obtidos expandiram-se para demais contextos, como a educação, por exemplo (CULLEN, 2011).

O presente artigo apresenta algumas considerações presentes na literatura acerca de *mindfulness* no contexto escolar e discute sobre os resultados obtidos com a experiência de realização de um protocolo com práticas de *mindfulness* em ambiente escolar, a fim de verificar seu efeito sobre o comportamento de estudantes do ensino fundamental I.

O primeiro tópico contém breve contextualização de práticas educativas e discorre sobre a inclusão das práticas de *mindfulness* em contextos escolares de acordo com a literatura referente ao tema, apresentando os procedimentos realizados no presente protocolo. Na segunda parte apresentam-se os resultados. No terceiro tópico discutisse os resultados obtidos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

1. Práticas educativas e possibilidades para uma educação global

Alguns eventos presentes no contexto escolar, podem gerar estresse nas (os) estudantes e relacionar-se a problemas emocionais e de conduta. Embora não se utilize de castigos físicos, o sistema educacional ainda utiliza-se de práticas educativas que, embora permitam controle imediato sobre alguns comportamentos, relacionam-se com prejuízos emocionais e sociais dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto em demais áreas (ARAGÃO; FREITAS, 2012; SIDMAN, 2009).



A presença constante de repreensões por comportamentos julgados inadequados, comparações com relação ao desempenho e privação de recompensas como forma de castigo consistem em possibilidades dessas práticas, as quais são classificadas como coercitivas (SIDMAN, 2009).

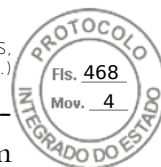
A coerção em ambiente escolar ocorre principalmente por desconhecimento de métodos alternativos para lidar com os desafios comportamentais presentes nesse contexto e produzem efeitos colaterais como respostas emocionais como ansiedade, por exemplo, e ações como evitação e fuga de eventos escolares e que se assemelhem a estes. Alguns problemas comportamentais, como condutas agressivas, por exemplo, podem ser produtos de um ambiente coercitivo (SIDMAN, 2009).

Verifica-se que a prática de *mindfulness* em contexto escolar tem gerado efeitos positivos sobre comportamentos emocionais e interpessoais de crianças, auxiliando-as em momentos de estresse comuns a esse meio como momentos de prova ou conflitos interpessoais (SNEL, 2016), por exemplo, e promovendo o bem-estar e contribuindo com o desempenho acadêmico de modo integrado ao desenvolvimento socioemocional (FLOOK et al., 2015; SCHONERT-REICHL et al., 2015).

A literatura apresenta resultados que indicam benefícios de *mindfulness* em ambiente escolar, tais como a redução de condutas agressivas e impulsivas (FRANCO et al., 2016), aumento de comportamentos sociáveis e melhoria nas funções executivas (FLOOK et al., 2015), melhora no clima emocional na aula (RUBIO et al., 2016), melhora na criatividade verbal (JUSTO, 2009), redução de ansiedade, depressão e estresse (LANGER et al., 2017). Waldemar et al. (2016) mencionam o potencial terapêutico e preventivo da aplicação de intervenções de *mindfulness* em ambiente escolar, tendo obtido em seu estudo resultados de melhoras significativas na saúde mental, em problemas emocionais e de conduta, relações interpessoais e qualidade de vida em geral.

1.1 A prática de mindfulness

Mindfulness pode ser cultivado de maneira informal à medida que o modo automático com o qual costuma-se viver é percebido e substituído pelo modo consciente quando os acontecimentos do momento atual, bem como as sensações e tendências para reagir relacionadas ao mesmo, são



vivenciados de maneira plenamente atenta. A atenção plena pode ser praticada nas atividades diárias como ao caminhar, comer ou conversar com consciência. Além das práticas informais de *mindfulness*, existem as práticas formais, como os exercícios meditativos (ZINN, 2017).

A meditação sentada representa o processo da prática formal. Tal exercício consiste em sentar-se com a postura ereta e relaxada, transmitindo a sensação de estar alerta, e focar a atenção nas sensações da respiração. Geralmente, costuma-se focalizar os movimentos do abdome à medida que se inspira e expira durante a respiração diafragmática. Durante o exercício, quando a mente divagar, basta observar o pensamento, sentimento ou sensação que surgir na consciência e em seguida, conduzir a atenção novamente a respiração, sem julgamentos. Esse processo pode ser repetido quantas vezes forem necessárias uma vez que a prática não consiste em não pensar, mas em estar consciente dos eventos mentais e da tendência a reagir automaticamente a estes. A meditação habitua a mente a compreender os pensamentos como um fluxo sem identificar-se com eles, tornando-se menos reativa e mais estável (GERMER, 2016; ZIN, 2017).

As práticas de *mindfulness* ensinadas para as crianças são basicamente as mesmas que são aplicadas aos adultos, recebendo apenas algumas adaptações a fim de que se enquadrem ao contexto de cada faixa etária, considerando que crianças interagem com o mundo de forma mais concreta, clara e lúdica. Uma forma de ensinar a meditação formal para crianças é através do exercício “Quietinho feito um sapo” (SNEL, 2016). O exercício consiste em ensinar a criança a parar e prestar atenção nas sensações do corpo e da respiração, enquanto senta quieta e atenta feito um sapo. Para isso, conta-se para criança que o sapo consegue saltar alto, mas também consegue ficar quieto e observar o que acontece, assim como ela. Explica-se, durante o exercício, que em alguns momentos o corpo pode mexer-se e está tudo bem quando acontecer, pois o importante não é ficar totalmente parado, mas perceber que algo está se mexendo (SNEL, 2016).

1.2 Objetivos

O presente trabalho possuiu como objetivo geral a investigação dos efeitos de *mindfulness* sobre os comportamentos de crianças do ensino fundamental I. Os objetivos específicos incluíram a investigação a influên-



cia de mindfulness nas condutas agressivas, impulsivas e de cooperação. Investigou-se também a relação da atenção plena com o bem-estar em ambiente de aula e averiguou-se como esta pode contribuir para a ressignificação de eventos aversivos nesses contextos.

1.3 Método

1.3.1 Participantes

Participaram do presente trabalho 9 crianças que realizaram as práticas e a professora principal da classe que participou fornecendo informações sobre o comportamento das crianças e suas perspectivas sobre os procedimentos realizados.

1.3.2 Instrumentos

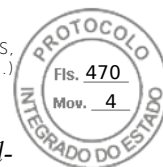
1) Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças-SMHSC

O instrumento permite acessar as dimensões comportamentais e cognitivo-afetivas das crianças de acordo com as reações ocasionadas pelas situações apresentadas nos 21 itens. Os professores também avaliam o comportamento dos alunos por meio da versão para professores. Assim, é possível mensurar o repertório comportamental das crianças, bem como sua validade social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

2) Questionários

O questionário para as crianças ocorreu por meio de uma roda de conversa, utilizando-se de um jogo com um dado gigante, na qual foram feitas perguntas que permitiram acessar os temas investigados: contingências aversivas, comportamentos agressivo e impulsivo, comportamento de cooperação e sentimento de bem-estar dos alunos.

Os questionários para a professora foram elaborados contendo 3 perguntas abertas e 10 perguntas fechadas versando sobre os temas: contingências aversivas, comportamentos impulsivo e agressivo, comportamento de cooperação e sentimento de bem-estar dos alunos, conforme os objetivos específicos da presente pesquisa.



3) Protocolo Mindfulness

Foi aplicado aos alunos um protocolo contendo as práticas de *mindfulness* para crianças elaborado pela pesquisadora para a presente pesquisa. O planejamento do protocolo baseou-se em estudos experimentais sobre a inclusão de *mindfulness* na educação que obtiveram resultados positivos, bem como em livros sobre *mindfulness* voltado para o público infantil. Algumas práticas foram retiradas do modelo do MBSR para adultos (WILLIAMS e PENMAN, 2015; ZINN, 2017) e adaptadas para o contexto das crianças e os objetivos do presente trabalho.

1.3.3 Coleta de dados

O protocolo foi aplicado aos estudantes durante 5 semanas consecutivas. Foram realizados 6 encontros uma vez por semana, com duração média de 50 minutos nos quais a pesquisadora apresentou aos alunos e à professora o tema e as práticas de *mindfulness* a ser praticados durante a semana. A técnica aplicada no encontro foi replicada durante os demais dias da semana, durante cerca de 10 minutos, sendo que em alguns dias os alunos escolheram fazer práticas dos encontros anteriores.

Antes da realização do protocolo foi realizada uma entrevista com a professora para a aplicação do questionário. A professora também respondeu ao teste SMHSC. Com as crianças foi realizado a roda de conversa (questionário) o teste SMHSC. Ainda nessa etapa foram realizadas observações dos comportamentos investigados. Durante a toda aplicação do protocolo foram realizadas observações dos comportamentos investigados e seus respectivos contextos, além da solicitação de feedbacks das crianças sobre as atividades realizadas. Após o término do protocolo, a professora e as crianças responderam novamente os questionários e o teste SMHSC. Também foram feitas observações dos comportamentos alvo após o protocolo.

2. Resultados

2.1 Resultados referentes ao SMHSC

Os gráficos abaixo (Figuras 1 e 2) apresentam a média da emissão de respostas não habilidosas agressivas e impulsivas e respostas habilidosas

geral da classe, conforme as respostas fornecidas pelos alunos e pela professora. Verifica-se que as respostas fornecidas pelos alunos indicaram aumento de respostas passivas e agressivas e redução de respostas habilidosas. As respostas assinaladas pela professora indicaram aumento de respostas habilidosas e redução de respostas não habilidosas agressivas e impulsivas.

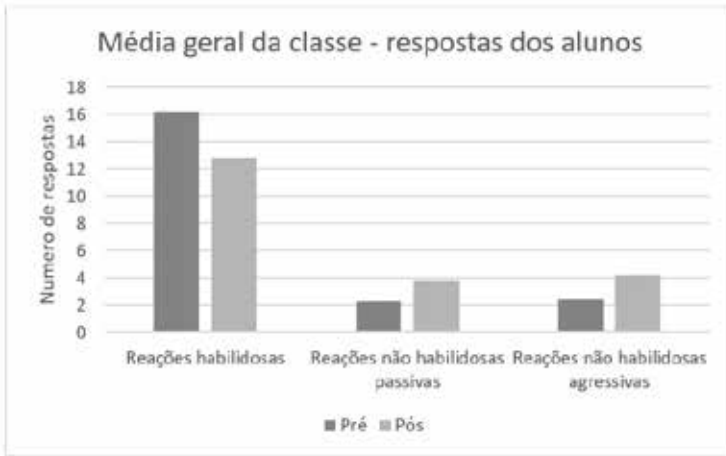


Figura 1: Média geral de comportamentos assertivos, agressivos e impulsivos emitidos por todos os alunos, conforme respostas dos mesmos.

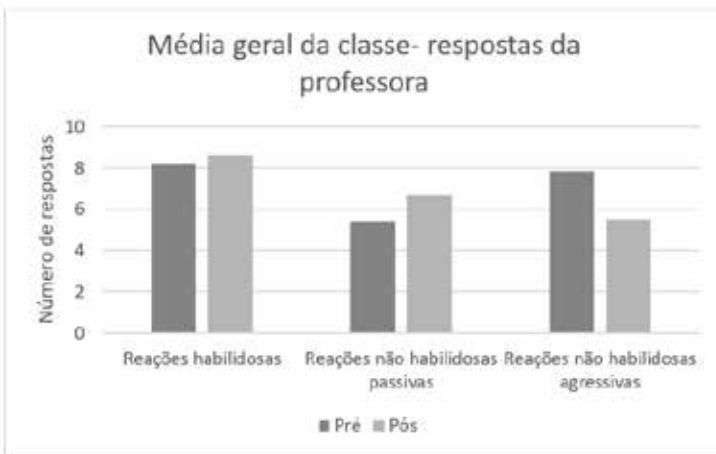
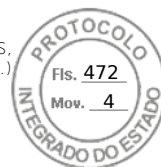


Figura 2: Média geral de comportamentos assertivos, agressivos e impulsivos emitidos por todos os alunos, conforme respostas da professora.

Inserido ao protocolo 17.396.342-4 por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



2.2 Resultados referentes aos questionários- Respostas da professora

2.2.1 Etapa anterior ao protocolo

Segundo os relatos trazidos pela professora a partir do questionário, a classe vivencia muitas situações de conflitos interpessoais entre os alunos que costumam brigar bastante e apresentam dificuldade de cooperar.

O principal problema de comportamento das crianças seria, na visão da professora, a dificuldade de colaboração entre as crianças, tanto com os professores quanto entre si, em se tratando de momentos em que há a necessidade de esperar e dialogar. Os alunos não esperam sua vez e interrompem uns aos outros, dificultando atividades em grupo. Ainda assim, na visão da professora, as crianças não demonstram ser a escola um ambiente aversivo.

2.2.2 Etapa posterior ao protocolo

A professora relatou a diminuição das brigas e das punições para comportamentos considerados inadequados. Segundo ela, houve aumento na colaboração e no interesse em participar das atividades da escola por parte dos alunos.

A principal mudança percebida no comportamento das crianças após praticarem *mindfulness* consistiu na diminuição das condutas impulsivas, havendo mais solidariedade e respeito, sendo a inclusão de atenção plena uma maneira eficaz de acalmar os alunos.

2.3 Resultados referentes aos questionários- Respostas das crianças

2.3.1 Etapa anterior ao protocolo

No geral, verificou-se através dos relatos trazidos pelas crianças a presença de conflitos e dificuldade de colaboração. As broncas recebidas em sala de aula são frequentes e, juntamente com o medo da “loira do ba-



neiro” (sic), representam situações aversivas presentes no contexto escolar. As crianças, de modo geral, não relataram sentir-se mal no ambiente escolar e costumam divertir-se durante situações em que há brincadeiras como recreio e aula de educação física. As crianças também trouxeram relatos de momentos em que agem impulsivamente, sem perceber seus próprios comportamentos, além de situações que acabam brigando como durante brincadeiras, por exemplo.

2.3.2 Etapa posterior ao protocolo

As crianças apresentaram relatos diversos sobre a forma como se sentem na escola, concordando no que diz respeito ao fato de haver brigas frequentes e dificuldade em aguardar a vez. A forma como se sentem no ambiente escolar variou de alunos para aluno, sendo que ambos relataram aprender com atenção plena, utilizando-se da mesma para lidar com situações de estresse tanto na escola quanto em outros ambientes, como demonstrado abaixo nos exemplos de falas.

“Aprendemos ter foco, calma”

“Amor pelos próximos”

“Respirar fundo”

“Eu já respirei na prova, mas não deu muito certo”

“Se tiver lição de casa, porque precisa de atenção”

“Teve um dia que minha mãe brigou comigo, quase que eu briguei de novo com ela, mas aí eu pensei eu vou respirar e fazer que nem a tia Thábata ensina a gente”

“Tia não tem quando a gente come chocolate? Aí foi a hora do lanche né, tipo a gente come bem rápido que a gente não consegue sentir quase o gosto né, aí eu prestei atenção no gosto. Muito bom sentir o gosto”

A seguir (figuras 3 e 4) encontram-se dois dos desenhos que foram solicitados às crianças a fim de que pudessem expressar seus sentimentos e aprendizados em relação a prática de *mindfulness*. Estes retrataram emoções e imagens do exercício da meditação “Quietinho feito um sapo”.



Figura 3: Desenho representando a meditação Quietinho feito um sapo.

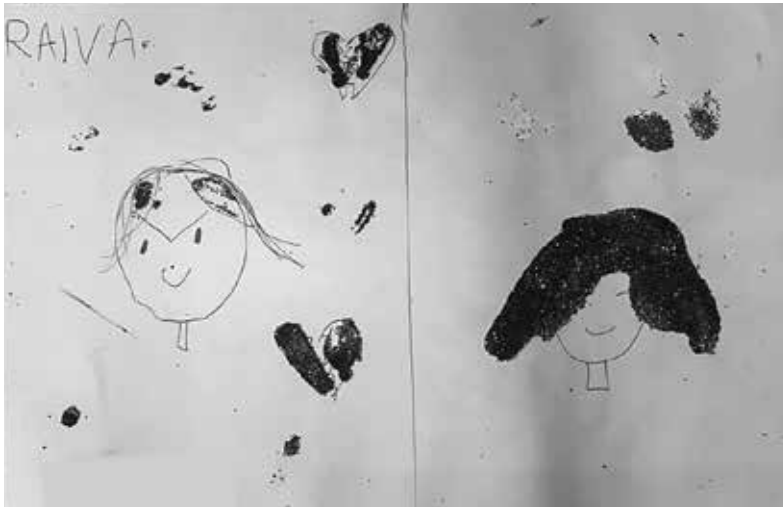


Figura 4: Desenho retratando as emoções raiva e calma.

2.4 Resultados referentes as observações

Os gráficos abaixo (figuras 5 e 6) apresentam uma comparação quantitativa dos comportamentos investigados entre o período pré e pós protocolo. Verifica-se redução de comportamentos agressivos e impulsivos e aumento de comportamentos de cooperação.

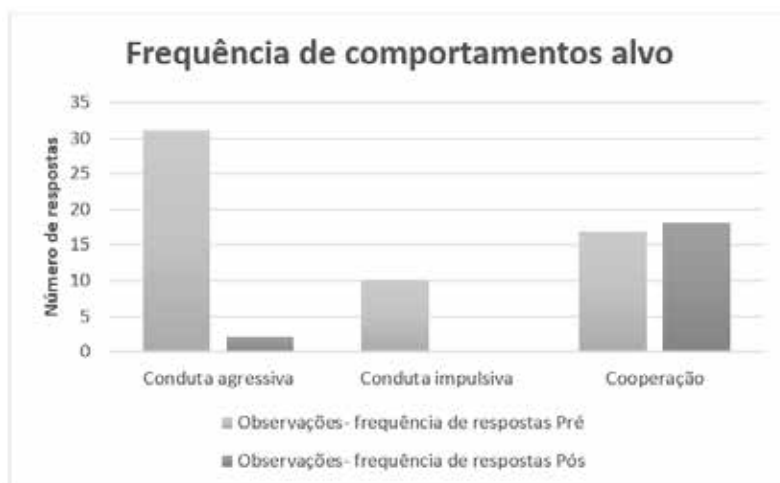
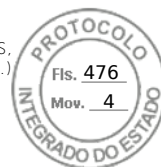


Figura 5: Frequência de respostas observadas por três dias pré e três dias pós protocolo sobre condutas agressivas, impulsivas e cooperação emitidas pelos alunos.



Figura 6: Frequência de respostas observadas durante três dias pré e três dias pós protocolo, sobre os comportamentos alvo organizados nas categorias descritivas: agressão (agressão verbal, agressão física); impulsividade (interromper, dificuldade de aguardar a vez, mudar de assunto); cooperação (colaborar e reconhecer e expressar sentimentos).



2.4 Resultados referentes à aplicação do protocolo

Na primeira semana do protocolo as crianças aparentavam estar curiosas para realizar as atividades, que consistiram em novidade, segundo relato das mesmas. Ao final do primeiro encontro as crianças forneceram um feedback positivo sobre suas experiências, não somente por relatarem se sentiram bem, uma vez que a intenção principal consiste em perceber os sentimentos presentes, mas por participarem colaborando umas com as outras e compartilhando suas experiências.

Na semana dois observou-se uma mudança significativa no comportamento dos alunos em comparação com a semana anterior, durante a qual a professora relatou ter tentado fazer o exercício nos demais dias da semana enquanto a pesquisadora não estava, enquanto os alunos relataram terem feito apenas um dia. Os estudantes encontravam-se dispersos dos temas a serem trabalhados e emitindo condutas impulsivas como interromper, mudar de assunto e desrespeitar a vez. Houve pouca colaboração, tanto entre as crianças quanto entre estas e a pesquisadora.

A partir deste dado e do relato de desconforto da professora em ministrar as práticas, o procedimento foi alterado e a pesquisadora passou a estar presente diariamente na escola, ministrando todas as práticas do protocolo e suas repetições durante os dias subsequentes (no projeto original, a pesquisadora aplicaria o protocolo somente um dia da semana e a professora nos dias subsequentes com o objetivo de essa se tornar uma prática perene na escola).

Durante esta mesma segunda semana, no entanto, foi possível estabelecer e reforçar combinados com as crianças para que todos colaborassem e tentassem prestar atenção e pudessem, assim como um sapo, ficar espertos para ver tudo o que acontece no momento presente. Agora junto a pesquisadora, estes realizaram as práticas da semana 1, aderindo a ela novamente. Com relação a prática do segundo encontro (escaneamento corporal), após a explicação da mesma, os alunos tiveram dificuldade em fazer e solicitaram a manutenção durante toda a semana da prática “Quietinho feito um sapo”, que no geral acharam “muito legal”.

Durante a semana três os alunos demonstraram interesse para fazer as atividades, principalmente a “garrafa dos pensamentos” (Figura 7), que foi feita utilizando-se de flores e folhas diversas, colocadas em garrafas recicladas. Houve, mais uma vez, colaboração durante os exercícios. No decorrer da semana três os comportamentos emitidos pelas crianças foram em sua maioria de cooperação.



Figura 7: Garrafa dos pensamentos.

O encontro 4 consistiu em oportunidade para trabalhar os comportamentos alvo durante o jogo feito para montar o “Quadro das soluções” (Figura 8), que consistiu em uma cartolina onde cada criança podia identificar situações conflituosas (brigas, discussões, dificuldade de esperar) e sugerir uma solução para as mesmas. Assim, cada aluno escrevia sua solução em um post-it e colava na cartolina, até que estivesse repleta de soluções.



Figura 8: Quadro com possíveis soluções pensadas pelas crianças para situações conflituosas presentes na escola. São apresentadas as soluções: abraçar o amigo, pedir desculpa, não bater, não brigar, levantar a mão para falar, respirar fundo quando estiver com raiva, meditação, sapinho, ficar calmo, pedir por favor para parar e pedir licença.

Foi comprovado através dos relatos durante as atividades que algumas crianças se utilizavam de comportamentos agressivos, não com intenção de causar danos aos outros, mas como forma de resolver conflitos, sendo esta a única presente em seu repertório. Neste contexto, embora tenha sido registrado comportamentos agressivos e impulsivos, comportamentos de cooperação também se fizeram presentes do início ao fim. Antes da elaboração do Quadro foi possível aplicar a prática descrita no protocolo “Escutando o corpo” no qual os alunos ficaram em pé para alongar o corpo e perceber quais são seus limites e quais suas possibilidades, identificando cada sensação durante cada movimento do alongamento.

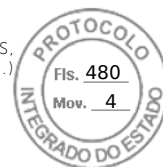
A partir da semana 4 e durante a semana 5 foi possível observar uma diminuição de respostas verbais agressivas, enquanto respostas asserivas aumentavam a frequência. No curso da semana 5 as crianças relataram emoções que sentiam e utilizavam-se do “emocionômetro” (Figura 9) feito no encontro para se expressar quanto aos seus sentimentos.



Figura 9: Emocionômetro contendo as emoções: medo, nojo, amor, alegria, tristeza, raiva.

No último encontro as crianças colaboraram para participar e aderiram a todos os exercícios. Entretanto, demonstravam cansaço ao fazer a meditação, comportamento que se fez presente ao longo da semana 6 ainda que os alunos tenham colaborado e realizado os exercícios. Em um dia registrou-se a emissão de comportamentos agressivos durante uma discussão dos alunos, tal situação foi discutida com as crianças, tornando-se uma oportunidade, assim como demais momentos de conflito, para trabalhar o que foi realizado durante todo o protocolo como a regulação da atenção e a percepção e o manejo de emoções, por exemplo.

No decorrer de todo o processo de execução do protocolo, registrou-se a diminuição de comportamentos agressivos, principalmente verbais e o aumento de comportamentos assertivos. Os aspectos trabalhados na semana 1 também foram fortalecidos durante as demais semanas, tanto em ambiente escolar quanto em demais contextos fora da escola, uma vez que os alunos relataram diversas vezes momentos nos quais perceberam seus próprios comportamentos automáticos.



3. Discussão

O presente trabalho investigou os efeitos da prática de *mindfulness* sobre o comportamento de alunos do ensino fundamental. Realizando uma comparação entre as etapas pré e pós protocolo, de modo geral, considerando as respostas referentes aos questionários, ao teste SMHSC e aos registros de observação, constatou-se redução de condutas impulsivas e agressivas, bem como aumento de comportamentos assertivos e de cooperação. Assim obteve-se consenso com os resultados demonstrados pela literatura no que diz respeito a relação da prática de *mindfulness* com melhoras em problemas de conduta (FRANCO et al., 2016; WALDEMAR, 2016).

Possíveis explicações para a redução de comportamentos agressivos e impulsivos após a realização de práticas de *mindfulness* baseiam-se no processamento das funções executivas ressaltando o papel do controle inibitório. Conforme Oberle et al. (2011), um maior nível de *mindfulness* percebido predispõe a um maior controle inibitório, o qual é necessário para a emissão de comportamentos pró-sociais e o desenvolvimento de competências socioemocionais (RHOADES; GREENBERG; DOMITROVICH, 2009).

O aumento dos comportamentos de cooperação registrado no período pós protocolo também ocorreu ao longo da realização do mesmo. Esse resultado pode ser explicado a partir da análise das atividades realizadas no protocolo, as quais além de evocar a colaboração através da realização de combinados, proporcionaram o cultivo de ações compassivas, como demonstrado em momentos onde alunos reconheceram as necessidades dos colegas e escolheram ajudar em momento de dificuldade.

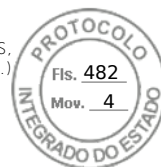
Com relação ao bem-estar, ainda que não tenham sido registradas diferenças significativas entre os períodos pré e pós protocolo, fatores subjetivos que compõem o bem-estar, tais como afetos positivos, foram registrados durante as semanas de prática, contingentes as mesmas de acordo com o relato das crianças no *feedback* sobre os exercícios, em que relataram sentimentos de paz e alegria, por exemplo. Assim, pode-se dizer que a prática de atenção plena tem potencial o cultivo de bem-estar em ambiente de aula, como demonstrado em demais estudos (GONZÁLEZ; GONZÁLEZ; AIZINA, 2016; RUBIO et al., 2016).



Em se tratando a ressignificação de relações aversivas, algumas respostas fornecidas pelas crianças indicaram a presença de conflitos interpessoais, que foram registrados inclusive, no registro de observação ao longo do protocolo. No entanto, entende-se que essas ocorrências, no decorrer da realização das práticas, passaram-se a apresentar-se de modo diferente no que diz respeito a forma de as crianças responderem a situações de conflitos. Estas por sua vez, passaram a consistir em oportunidades para praticar a cooperação e a resolução de conflitos, o que foi facilitado por *mindfulness*. Nesse contexto, as crianças também relataram ter aprendido com *mindfulness* formas mais assertivas de responder a esses eventos, podendo sua ressignificação.

Acerca da realização do protocolo, entende-se que este não correspondeu a um ambiente onde deixaram de ocorrer conflitos e comportamentos desafiadores, mas consistiu em ambiente oportuno para estabelecer a cooperação, através do foco na resolução de conflitos no lugar dos castigos, estratégia presentes na Disciplina Positiva (NELSEN, 2016; NELSEN; LOTT; GLENN, 2017). Em concordância, a realização de *mindfulness* em contexto escolar não visa a imposição de determinadas condutas aos estudantes (ARGUÍS 2016), mas consiste na proposta de fortalecer a consciência do que acontece a cada momento através da suspensão de julgamentos e da abertura para as demandas que se apresentam, possibilitando pensar em maneiras assertivas de responder a situações desafiadoras (ZINN, 2017).

Compreendeu-se, por tanto, a importância de considerar os eventos que ocorrem no ambiente de realização do protocolo (SKINNER, 1972) na relação com os comportamentos investigados. As atividades realizadas favoreceram a cooperação se apresentaram com potencial para a melhoria de relacionamentos interpessoais, tendo o presente protocolo características semelhantes ao procedimento realizado por Semple et. al. (2009) que comprovaram a eficácia do treino de *mindfulness* sobre a regulação atencional de crianças com a mesma idade das crianças do presente estudo. Os autores especificaram algumas características presentes no procedimento adotado que podem contribuir com a melhora dos relacionamentos interpessoais, as quais se fizeram presentes também no presente estudo, como por exemplo, o formato do grupo, o foco no momento presente e o treino de agir conscientemente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu resultados referentes à realização de práticas de *mindfulness* em ambiente escolar com crianças do terceiro ano do ensino fundamental. Os resultados indicaram diminuição de comportamentos agressivos e impulsivos, bem como aumento de comportamentos assertivos e de cooperação relacionados com a realização das práticas. Obteve-se mudanças na forma de se relacionar com situações de conflitos, sendo emitidas respostas menos reativas pelas crianças diante desses eventos, as quais, por sua vez, relataram utilizar-se de *mindfulness* para lidar com emoções relacionadas a momentos de estresse..

Verificou-se a importancia de mencionar o contexto no qual são realizados as práticas de atenção plena, pois a contextualização permite entender a relação do ambiente com os comportamentos estudados, bem como possibilita a consideração das diferentes perspectivas sobre estes.

A partir do estudo realizado foi possível concluir que a inclusão de *mindfulness* no contexto escolar contribui para a construção de um ambiente não coercitivo e propicia oportunidades de aprendizagem de habilidades socioemocionais, necessárias em diversos ambitos da vida além da escola. A proposta de proporcionar um espaço para o fortalecimento da consciência das emoções, pensamentos e ações, bem como o compartilhamento dessas experiências tem o potencial para constituir um ambiente favorável a presença de colaboração e respostas assertivas e conscientes diante de situações contextualmente estressantes.

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. D. Práticas des castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano, **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17- 36, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1648/1024>. Acesso em: 13/10/2020

ARGUÍS, R. Mindfulness e educação. Aprendendo a viver com atenção plena. In: MARTÍ, A. C.; CAMPAYO, J. G; DEMARZO, M. **Mindfulness** e ciência: da tradição a modernidade. São Paulo: Palas Athena, 1. ed. 2016, p. 111- 127.



CASTANHEL, F. D.; LIBERALI, R. Redução de Estresse Baseada em Mindfulness nos sintomas do câncer de mama: revisão sistemática e metanálise, **Einstein**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/2317-6385-eins-16-04-eRW4383/2317-6385-eins-16-04-eRW-4383-pt.x57660.pdf. Acesso em: 13/10/2020.

CULLEM, M. Mindfulness-Based Interventions: An Emerging Phenomenon, **Springer Science + Business Media**, 2011. Disponível em: http://www.margaretcullen.com/docs/MBI-An_Emerging_Phenomenon_Margaret_Cullen.pdf. Acesso em: 13/10/2020.

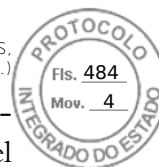
DELL PRETTE, Z. A. P; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, v. X, n. 20, p. 57-72, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a05.pdf>. Acesso em: 13/10/2020.

FLOOK, L. et al. Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum, **Dev Psychol**, v. 51, n. 1, p. 44- 51, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4485612/pdf/nihms701720.pdf>. Acesso em: 13/10/2020.

FONSECA, V. D. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica, **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365- 84, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>. Acesso em: 13/10/2020.

FRANCO, C. et al. Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom, **Frontiers in Psychology**, v. 7, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5031764/pdf/fpsyg-07-01385.pdf>. Acesso em: 13/10/2020

GERMER, C. K. Mindfulness O que é? Qual é a sua importância? In: GERMER, C. K.; SIEGEL, R. D.; FULTON, P. R. **Mindfulness e psicoterapia**. Porto Alegre: Artmed, 2. ed. 2016, p. 2- 36.



GONZÁLEZ, L. L.; GONZÁLEZ, M. A.; ALZINA, R. B. Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA, **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 87, n. 30. 3, p. 75-91, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802514>. Acesso em: 13/10/2020.

HINTON, C.; MIYAMOTO, K.; DELLA-CHIESA, B. Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice, **European Journal of Education**, p. 87-103, v. 43, n. 1, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>. Acesso em: 13/10/2020.

NELSEN, J. **Disciplina Positiva**: O guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades para resolver problemas. São Paulo: Editora Manole Ltda, 3 ed. 2016.

NELSEN, J.; LOTT, L.; GLENN, H. S. **Disciplina Positiva em sala de aula**: Como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula. São Paulo: Editora Manole Ltda, 4 ed. 2017. Disponível em:

OBERLE, E. et al. Mindfulness and Inhibitory Control in Early Adolescence, **The Journal of Early Adolescence**, p. 1-24, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431611403741>. Acesso em: 13/10/2020.

SIEGEL, R. D.; FULTON, P. R. **Mindfulness e psicoterapia**. Porto Alegre: Artmed, 2. ed. 2016, p. 2- 36.

GROSSMAN, P. et al. Mindfulness Training as an Intervention for Fibromyalgia: Evidence of Postintervention and 3-Year Follow-Up Benefits in Well-Being. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17570961/>. Acesso em: 13/10/2020.

JUSTO, C. F.; MANAS, I. M.; MARTÍNEZ, E. J. Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness, **Revista Educación**



Inclusiva, v. 2, n. 3, p. 11- 22, 2009. Disponível em: <http://www.ujae.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-1.pdf>. Acesso em: 13/10/2020.

LANGER, A. I. et al. Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto educativo, **Rev Med Chile**, v. 145, n. p. 476- 482, 2017. Disponível em: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/147083/Mindfulness-y-promocion-de-la-salud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13/10/2020.

RHOADES, B. L.; GREENBERG, M. T.; DOMITROVICH, C. E. The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence, **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 30 p. 310-320, 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397308001482>. Acesso em: 13/10/2020.

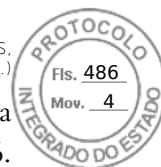
RUBIO, C. G. et al. Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto, **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 87, n. 30.3, p. 61-74, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802513>. Acesso em: 13/10/2020.

SCHONERT-REICHL, K. A. et al. Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial, *Dev Psychol.*, p. 52-66, v. 51, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4323355/pdf/nihms-660668.pdf>. Acesso em: 113/10/2020.

SEMPLE, R. J. et al. A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children, **J Child Fam Stud**, v. 19, p. 218-229, 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-009-9301-y>. Acesso em: 13/10/2020.

SIDMAN, M. Coerção e suas implicações. Livro Pleno, 2009.

SKINNER, F. B. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EDUSP, 1975.



SNEL, E. **Quietinho feito um sapo: exercícios de meditação para crianças (e seus pais)**. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 1. Ed. 2016.

SPECA, M. et al. A Randomized, Wait-List Controlled Clinical Trial: The Effect of a Mindfulness Meditation-Based Stress Reduction Program on Mood and Symptoms of Stress in Cancer Outpatients, **Psychosomatic Medicine**, v. 62, p. 613–622, 2000. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11020090/>. Acesso em: 13/10/2020.

WALDEMAR, J. O. C. et al. Impact of a Combined Mindfulness and Social–Emotional Learning Program on Fifth Graders in a Brazilian Public School Setting, **Psychology & Neuroscience**, v. 9, n. 1, p. 79– 90, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-16351-007>. Acesso em: 13/10/2020.

WILLIAMS, M.; PENMAN, D. **Atenção plena: como encontrar a paz em um mundo frenético**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

ZINN, J. K. Influence of a Mindfulness Meditation-Based Stress Reduction Intervention on Rates of Skin Clearing in Patients with Moderate to Severe Psoriasis Undergoing Phototherapy (UVB) and Photochemotherapy (PUVA), **Psychosomatic Medicine** v. 60, p. 625–632, 1998. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9773769/>. Acesso em: 13/10/2020.

ZINN, J. K. **Viver a catástrofe total**. São Paulo: Palas Athena, 1. ed. 2017.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

ARTIGOS – SAÚDE E EDUCAÇÃO



475

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

ESPECIFICIDADES DA VIOLÊNCIA CONTRA INÚMERAS MULHERES IDOSAS QUE PARTICIPAM DE GRUPOS DE CONVIVÊNCIA NO BRASIL

*Jozadake Petry Fausto Vitorino*⁷³

INTRODUÇÃO

O advento do longe viver e os efeitos para os indivíduos que gozam dos privilégios do “que o estar no mundo lhes pode proporcionar” devem ser vistos como oportunidades únicas, cabendo-lhes o direito do exercício da cidadania, porquanto esse é o momento em que se pode, de fato, exercer os seus deveres, mas, principalmente, os direitos de cidadão (VITORINO, 2017).

Além disso, é necessário dizer também que, de forma gradativa, a mulher contemporânea tem buscado oportunidades, e atualmente desempenha funções que anteriormente eram atribuídas somente aos homens. De forma igual, podemos afirmar que muitas mulheres se veem totalmente independentes, estudam, decidem suas vidas, e entre as suas decisões está o momento se casar, quando engravidar, entre outras escolhas. Por

73 Assistente Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil e especialista em Políticas Sociais Integradas pela Universidade Estácio de Sá (Florianópolis/SC). Pós-graduanda em Saúde Pública pela Universidade EducaMais (São Paulo). Membro do Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD/UFSC).



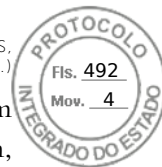
consequente, não submetem suas resoluções a ninguém; são donas de suas vidas. Entretanto, existem ainda mulheres, com idade mais avançada, que vivem de forma distinta, lamentavelmente, até porque sentem temor, vergonha, receio, e se imaginam fracas ou incapacitadas. Por conta disso, ao sofrerem violência, principalmente de seu companheiro, resolvem se calar, pois pensam que nada podem fazer para mudar esse quadro. Ou ainda afirmam que este é o jeito de seu companheiro amá-las, e simplesmente aceitam e permitem essa relação, com isso as agressões sofridas por essas mulheres se prolongam por muito tempo, levando-as, muitas vezes, a situações graves e irreparáveis, tais como o homicídio.

Nessa linha, consoante Guimarães et al., (2018), autor de estudo transversal, realizado com base em dados e informações do Sistema de Informação para a Vigilância de Violência e Acidentes para o ano de 2013, os dados apontam que no Brasil 87% das vítimas (mulheres) idosas já sofreram violência física e sexual, e que são agredidas geralmente por membros da família, sobretudo, aqueles do sexo masculino. Em casos em que o agressor não era familiar, era conhecido da vítima. A maioria das vítimas, cerca de 95%, sofreram agressão física; e 5% das vítimas sofreram violência sexual (GUIMARÃES et al., 2018).

Outrossim, vivemos em uma sociedade capitalista que supervaloriza o novo, e isso faz repercutir a ideia de que “o corpo do idoso” é algo que está velho, ultrapassado, e precisa, pois, ser descartado, escamoteado. No entanto, é um equívoco pensar o idoso dessa forma; pelo contrário, eles devem ser vistos como parte da nossa sociedade, pois muitos deles ainda são produtivos, desempenham suas funções com eficiência e eficácia, e os que já não necessitam trabalhar, podem e devem levar uma vida tranquila e com participação em atividades de lazer, ou seja (grupo de convivência de pessoas idosas).

O método escolhido em nossa pesquisa, é do tipo bibliográfico, de abordagem qualitativa. Richardson (2008), afirma que os estudos bibliográficos e qualitativos podem delinear a complexidade de determinado problema, ponderar a interação de variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além do mais, cooperar no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Para Wichmann et al., (2013, p. 813)



Os grupos de convivência têm sido uma alternativa estimulada em todo o Brasil. De maneira geral, inicialmente os idosos buscam, nesses grupos, melhoria física e mental, por meio de exercícios físicos. Posteriormente, as necessidades aumentam, e as atividades de lazer, como viagens, também ganham espaço, além do desenvolvimento de outras atividades, sempre promovendo atividades ocupacionais e lúdicas. A percepção de uma boa qualidade de vida está diretamente interligada com a autoestima e ao bem-estar, e esses fatores estão associados à boa saúde física e mental, a hábitos saudáveis, a lazer, à espiritualidade e, principalmente, à manutenção da capacidade funcional do indivíduo.

“Neste sentido, os grupos de convivência são uma forma de interação, de inclusão social e uma maneira de resgatar a autonomia, de viver com dignidade e dentro do âmbito de ser e estar saudável” (WICHMANN et al., 2013, p. 823).

Dessarte, à medida que os indivíduos vão envelhecendo, consecutivas perdas e danos em suas vidas surgem, resultando, com o tempo, em total dependência de suas respectivas famílias. Em vista disso, na ausência de novas políticas e medidas urgentes que beneficiem a população idosa, a tendência é agravar ainda mais as perdas dos papéis sociais, o desprezo, o abandono e a situação de rua na qual muitos já se encontram.

Por fim, concluímos que as atividades de natureza grupal propiciam aos idosos o alívio do stress do dia a dia, a construção de novas amizades, os momentos de dinâmicas, as trocas, as socializações e as confraternizações, razões pelas quais os grupos de convivência são muito importantes para a reinserção de novos idosos ao convívio social, estimulando o idoso a se manter envolvido e ativo. A pergunta a ser problematizada é: Qual a importância da participação de mulheres idosas que participam de grupo de convivência no Brasil, acerca da violência?

Diante do exposto, justificamos o presente artigo pesquisa.

1 A VELHICE NO MUNDO MODERNO

O aumento da longevidade das pessoas idosas no Brasil está relacionado à diminuição da taxa de fecundidade e de mortalidade. Além disso,



devido às melhores condições de vida, de saúde e de educação, advindas principalmente das políticas públicas implementadas até o momento, proporcionou qualidade de vida para as pessoas. Entretanto, apesar do caráter inovador das Leis de proteção ao idoso, e do avanço da medicina e das tecnologias, ainda há um longo caminho a percorrer, sobretudo, porque o idoso ainda é alvo de muito preconceito.

À vista disso, Faleiros (2014, p.18), afirma

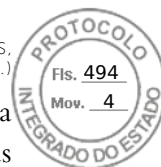
Idosos têm direitos enunciados e definidos, mas a violação desses direitos é um dos principais obstáculos à inserção social da pessoa idosa, com destaque para a discriminação e o preconceito. A luta contra a discriminação é fundamental em um processo de educação para o envelhecimento e sobre o envelhecimento e velhice. É preciso romper o silêncio sobre a velhice e abrir espaços na escola, na família, nas pesquisas e na sociedade para se falar abertamente dessa questão.

De fato, atualmente as pessoas idosas têm maiores oportunidades de se cuidar e, a partir dos sinais advindos do envelhecimento, com o auxílio de tratamentos e cuidados com o corpo, é possível retardar os danos causados pela idade. Logo, os idosos de hoje têm também maior consciência da necessidade de se cuidar, e estão cada vez mais informados sobre as doenças que debilitam a terceira idade e sabem o que fazer para a preveni-las (ALVES C.; ALVES., 2011).

Todavia, é necessário observar que se considerarmos as desigualdades sociais e demográficas no Brasil, podemos constatar que nem todos os idosos têm acesso às mesmas oportunidades.

O debate em relação ao envelhecimento e velhice nos parece oportuno, uma vez que traz para a temática, além das inovações da tecnologia e da medicina, os desafios do longe viver, tanto no cenário brasileiro quanto no cenário mundial.

Por outro lado, a terceira idade é uma nova fase da vida, é um período em que o idoso pode viver de tristeza e de negação, ou optar em viver momentos de felicidade e de novas possibilidades; porém, isso dependerá da compreensão que cada um tem sobre si próprio, e ainda, do mundo, uma vez que o isolamento, a não realização de seus projetos, e a baixa es-



tima, não são consequências do envelhecimento, mas sim, de uma prática daqueles que se entregam ao negativismo e associam essa ideia às pessoas mais velhas.

Como resultado, para evitar frustrações na velhice, é preciso que o indivíduo, ao seguir o curso normal da vida, desenvolva habilidades que lhe permitam a realização de projetos, e que estes agreguem valor financeiro, e possam viver melhor a velhice, com autonomia e qualidade de vida.

Entretanto, Alvarenga et al. (2009) comentam que as pessoas ao envelhecer sofrem alterações anatômicas e funcionais em seu organismo, mas consideram que um idoso saudável é aquele que consegue manter a sua independência, sem necessitar de cuidados de outra pessoa, mesmo estando acometido por qualquer tipo de doença.

Diante disso, Veras (2009, p. 549) ressalta que

O Brasil hoje é um “jovem país de cabelos brancos”, a cada ano 650 mil novos idosos são incorporados à população brasileira, a maior parte em doenças crônicas e alguns com limitações funcionais. Em menos de 40 anos, o Brasil passou por um cenário de mortalidade próprio de uma população jovem para o quadro de enfermidades complexas e onerosas, típicas dos países longevos, caracterizado por doenças crônicas e múltiplas que perduram por anos, com exigência de cuidados constantes, medicação contínua e exames periódicos.

Isto posto, devemos considerar que vários fatores podem influenciar na conquista da qualidade de vida, porém, é necessário que haja o engajamento da pessoa idosa por intermédio de grupos de convivência ou de orientação nutricional, com ênfase principalmente aos grupos de atividades físicas. A combinação desses fatores pode contribuir para que o idoso alcance uma vida saudável e, conseqüentemente, a longevidade.

Seguindo este pensamento, Alvarenga et al. (2009), comentam que o ato de comer é complexo, pois não é somente o fato de ingerir ou mastigar os alimentos, aparece de um conjunto de elementos, tais como: emoções, sentimentos, hábitos e manutenção de uma alimentação saudável, atrelados às condições de vida de cada um, isto é, o aumento da longevidade de vida, acrescido do desejo de se continuar produtivo. Na verdade, pre-



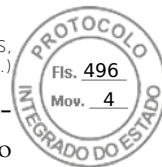
tende-se não ser um peso para os filhos e para a família, portanto, quando as mulheres idosas participam de grupos de convivência, a interação, a amizade e a própria vivência entre elas, mantém-nas alegres e vivas, e os anos 70 passam a ser encarados como 50.

2 A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES IDOSAS: RELACIONAMENTOS ABUSIVOS E TÓXICOS

A violência contra mulheres idosas, seja física, sexual ou psicológica é sempre uma grave violação de direitos. Ademais, a violência não é um dado isolado, ela envolve questões de saúde, socioculturais e jurídicas.

A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 de 2006, é uma conquista histórica oriunda de diversos movimentos militantes de mulheres feministas para garantir a proteção, a justiça social, e o direito de ir e vir. Além disso, a Lei intitulada como Lei Maria da Penha herdou essa denominação com base na história de uma mulher farmacêutica, Maria da Penha, que por vários anos suportou a violência do marido e, ao se ver esgotada com as agressões, a agonia cotidiana, as inúmeras tentativas de assassinato, os sinais em seu corpo irreparáveis e os danos psicológicos sofridos, decidiu buscar medidas admissíveis junto à Justiça para tentar conter o seu agressor. Infelizmente, esse fato não é algo incomum, pois embora as modificações ocorridas no meio social e as mudanças conquistadas pela mulher, a sociedade ainda respira certos conceitos antigos, já que em algum lares ainda se mantém a atitude patriarcal, ou seja, o pai é o alicerce, a estrutura; e todos os outros membros da família se submetem a ele, inclusive sua esposa. Essa visão de submissão gera no homem sentimentos de autoritarismo, possessão e abre precedentes para que ele julgue a mulher, discrimine, humilhe, despreze e, quando menos, mate-a.

Por isso, a todo o momento nas redes sociais, somos informados sobre assuntos relacionados a violência cometida, principalmente, contra as mulheres. Contudo, o que poucas pessoas comentam nas redes sociais é sobre os relacionamentos abusivos e tóxicos. É preciso dizer que, em meio a uma sociedade machista, racista e classista existe sim, um certo interesse em manter as coisas como estão, porém, mulheres que insistem em permanecer em relacionamentos **abusivos e tóxicos** correm um grande risco de ser, inclusive, assassinadas, é o que bem nos assegura Rondelli (1998) quando diz:



O aumento dos episódios de violência, particularmente de homicídios, nas duas últimas décadas no Brasil fez com que o noticiário sobre a violência migrasse dos seus tradicionais redutos nos editoriais e nos jornais especializados em crimes, e ganhasse destaque, de maneira generalizada, em todos os meios de comunicação (RONDELLI, 1998, p. 145).

Grande parte das mulheres vivem, ou já passaram por relacionamentos abusivos ou tóxicos. O **relacionamento abusivo** acontece quando a dinâmica do relacionamento não necessariamente causa dor e sofrimento, mas sim, quando o domínio, o poder e o controle sobre o outro prevalecem. Assim, necessário se faz aprimorar e ampliar o “olhar” para conseguir entender que no relacionamento abusivo não há romantismo, porque temos a tendência em pensar o relacionamento dentro de uma redoma, entre o homem e a mulher. Relacionamento abusivo é relação de poder; é cruzar ou ultrapassar os limites do outro; é quando ocorre a manipulação psicológica ou a manipulação de qualquer outra vontade em detrimento do outro, a fim de satisfazer as próprias vontades e necessidades momentâneas ou tardias em que o abuso acontece. O abuso já está entranhado nesta relação doentia. Os relacionamentos abusivos podem acontecer entre parceiros(as) íntimos, entre mãe e filho, ou até mesmo em uma relação de “amizade” ou de relacionamento íntimo, portanto, não existe regra.

Como se não bastasse, os relacionamentos abusivos podem ser compreendidos entre amigos, românticos ou não, na maioria das vezes acontecem de forma sutil, e se mantêm assim por pequenos até longos períodos. São sutis por um único motivo, para não serem barrados. São travestidos de cuidados, de afetos e são intercalados por momentos de amor e de ódio, momentos de calma e de ventania, melhor dizendo, relacionamentos abusivos não são estáveis, são carregados de insegurança, de medo e de incertezas.

É importante ainda dizer, que ninguém entra em um relacionamento sem que haja um certo nível de afeto, existe sempre algo no outro que chamou a sua atenção e é apreciado para a sua vida.

No que tange ao **relacionamento tóxico**, este pode ser pensado em duas vias: a primeira é a relação mais comum, e neste tipo de relacionamento a mulher é vítima de pequenos episódios de violências diárias,



sendo elas: “incidentes” de violência verbal, emocional e físico; em contrapartida, a segunda, que é a relação tóxica e, ao mesmo tempo abusiva, na qual é o desrespeito que predomina na relação, ultrapassa a vontade, o espaço e os limites do outro, com a prática de episódios repetitivos de gritos, de xingamentos, de brigas, de vitimização, de culpabilização e de intimidação. Para as vítimas é complicado compreender esse ciclo de violência, porquanto são intercalados com momentos de carinho, de amor e de ódio.

Nesse sentido, é necessário que as vítimas conheçam os seus limites na relação, e mais, importante reconhecer quando eles estão sendo ultrapassados, com o objetivo de criar coragem e romper essa relação tóxica, garantindo, com isso, a saúde mental, física e emocional e, por vezes, a própria vida.

Hodiernamente, devido às tecnologias da informação, a saída da mulher para a vida pública, ou para a vida privada está mais voltada para episódios repetitivos de tensão, de repressão, e a violência, principalmente no âmbito familiar, é silenciosa. Para tanto, é preciso dar um basta no silêncio passivo e agressivo, e oferecer denúncia contra quem está causando danos ao outro.

Além do mais, é importante que as vítimas de violência saibam que a mulher, até mesmo as mais idosas, é sempre superior ao agressor pois está provida de qualidades, como a força da sua voz. A ingenuidade em relação à sua dor, o susto da agressão que sofreu e a levou, por vezes, a não revidar a agressão, e esse fato ocorre principalmente devido à fragilidade ocasionada pela idade. Conquanto, quando a vítima decide tornar público a agressão, declarar a sua dor e superar o trauma, auxilia outras mulheres que foram e são agredidas todos os dias a expor a sua privacidade e a se manterem vivas.

Em uma dinâmica dos relacionamentos românticos, na maioria das vezes, inicialmente, todos os abusos são imperceptíveis, e acontecem assim porque suas vítimas não impõem limites aos atos. Então, se a mulher não sabe de suas vontades, de seus próprios desejos e não tem o controle ou cuidado com a sua própria vida, e permite que as suas decisões sejam tomadas pelo outro, ela facilita o abuso. Dito isso, é preciso ressaltar que o empoderamento das mulheres, enquanto mulheres de direitos, inibe situação de abusos, pois todas, sem exceção, merecem ser respeitadas, mas



isso só será possível quando a mulher identificar os seus limites e os seus desejos, e ter clareza para decidir sobre quem fica, ou sai da sua vida.

Dessarte, é preciso delimitar o que se espera do outro, e mesmo assim, nenhuma mulher está livre de passar por situação de violência, seja ela: psicológica, física, financeira ou de abuso sexual. Ter o conhecimento sobre o que é abuso e violência é um elemento importante para identificar a violência e denunciar o autor do fato.

Na sociedade capitalista, machista e desigual, a mulher é socializada e educada para cuidar da família, dos afazeres domésticos, amar o seu marido, agradá-lo, sim, lamentavelmente, esse pensamento ainda está impregnado na cabeça de muitas pessoas, principalmente as chamadas conservadoras.

Para esse homem, a mulher ainda está situada na condição de maternagem, já que sua esposa assume o lugar e os cuidados com o seu marido, e é a mãe dos seus filhos. Todavia, somos seres sociais, e nos constituímos na relação com o outro. Mesmo que essa mulher, por algum motivo, não gere uma criança em seu ventre, a sociedade capitalista machista e patriarcal, espera dessa mulher uma postura de maternagem. Assim, estamos nos referindo a uma sociedade doentia. Na relação de poder, o lugar da mulher é o de submissão, e pode chegar ao ponto de ela perder a sua própria identidade, mas muitas mulheres ainda conduzem a relação no lugar de mãe dos seus maridos, pois sentem que precisam ser carinhosas, prestativas, e cuidadosas com a casa, com os filhos, com o cachorro, com os gatos e, principalmente, com o seu marido. Nesse sentido, o abuso passa a ser considerado invasivo quando ultrapassa a barreira do outro, e quando a falta de respeito prevalece na relação fora do limite estabelecido entre os pares.

Nesta sociedade doentia (capitalista - conservadora), a mulher é socializada para se doar e se dedicar para ao outro. Como seria a vida de muitas mulheres sem o amor do outro? A maioria não é educada para voar e alcançar os seus próprios objetivos. Então, para romper esse ciclo na relação abusiva heterossexual, a mulher precisa se preparar enquanto mulher para ser desejada pelo outro, para que o outro valide a sua existência, e quando isso acontece, o homem passa a ser o seu bem maior.

Por derradeiro, afirmar que os relacionamentos abusivos e tóxicos, quando aceitos, e portanto, permitidos pelas suas vítimas, representam um grande retrocesso em relação a determinados ganhos conquistados



com muita luta e organização, por meio de movimentos feministas ao longo da história da humanidade, é concluir que, infelizmente, a moralização da vida afetiva limita uma das experiências mais bonitas e prazerosas que os homens podem viver: o Amor.

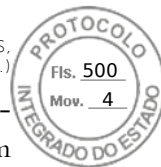
3 MULHERES IDOSAS: RELATOS DE VIDA – EXPRESSÕES QUE ADVÊM DO PATRIARCALISMO E DO MACHISMO

A maioria dos casos relatados de violência contra a mulher ocorre dentro do espaço intrafamiliar. As vítimas compartilham a residência com o seu agressor, que a entende como uma subalterna. Essa atitude patriarcal e machista é perigosa, e poderá ser ainda mais grave, caso a vítima não denuncie esse agressor.

Quando a mulher faz a denúncia, o autor da agressão conforme a Lei nº 13. 984/2020 é avaliado e determinado pelo Juiz a participar de grupos reflexivos, a fim de ser readaptado ao convívio em sociedade, mas antes disso, necessita de acompanhamento psicossocial, tanto individual quanto em grupos de apoio para que a mudança de comportamento possa acontecer de fato.

Nesse cenário, a violência intrafamiliar constitui forma de violência a que muitas mulheres estão submetidas, tendo origem entre os membros da família, independente se o agressor esteja ou não compartilhando o mesmo domicílio. Observa-se que a violência traduz a construção social de gênero que determina as relações hierarquizadas entre homens e mulheres, mediante a delimitação de seus papéis sociais enraizados culturalmente (NÓBREGA et al., 2019, p. 6).

No entanto, muitas delas decidem por vezes, manter o vínculo com o agressor, por se sentirem responsáveis pela violência e com medo de negar aos seus filhos a convivência com o pai, e assim, permanecem nessa relação doentia e tóxica. Vivem suas vidas a partir de um modelo de família tradicional legitimado socialmente, a mulher agredida, porém doutrinada, opta pela manutenção do *status quo*, mesmo que para isso precise se submeter a situações repetitivas de violência, oriundas de uma sociedade machista e patriarcal. De acordo com Saffiotti (1987, p. 50)



[...] o patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico; a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico.

Nas palavras de Piscitelli (2009, p. 14) o

Patriarcado” é um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem. O poder patriarcal pode ser entendido em função do âmbito familiar, como poder do pai sobre a esposa e sobre os filhos. Originalmente, o termo se refere aos patriarcas do Velho Testamento, como Abraão, que era um ancião com poder absoluto sobre as mulheres, crianças rebanhos e subordinados.

Concordamos com Trassi (2006, p. 17, grifo nosso) quando diz: “**não existe neutralidade possível frente à violência**”. É necessário produzir um conhecimento solidário, aquele que se aproxima, que está ali onde a dignidade humana está ameaçada, onde não existe a palavra”. O fato de estarmos diante de uma sociedade que se encontra no auge do envelhecimento, que trará, em um futuro bem próximo, transformações sociais e com múltiplas implicações. Dessa forma, as questões relacionadas aos idosos são, ou pelo menos deveriam despertar, por parte das autoridades, maiores interesses, uma vez que envolvem a sociedade em sua completude.

Este interesse teórico pela velhice contrasta fortemente com a situação de marginalização social sofrida pelos idosos e com a imagem dominante, geralmente negativa, da velhice.

Este conceito refere-se a situações de discriminação e desigualdade vividas pelos idosos nas sociedades contemporâneas, situações tão graves como o sexismo e o racismo. Uma discriminação que, ao contrário de outras, é mais oculta, porque as suas manifestações são mais sutis e, portanto, menos percebidas e socialmente por alguns, mais aceitas.

De resto, também existe a dificuldade na identificação da **violência contra a pessoa idosa**, porque geralmente as vítimas protegem os agressores, já que eles costumam ser seus entes queridos, por isso a vítima não



revela o que acontece dentro da sua casa e acaba perdendo o seu alzoço, por sentir pena ou compaixão.

Não é fácil detectar a VCPI e por muitas vezes, o fenômeno permanece velado e escondido pelos protagonistas. Entretanto, detectar a violência é uma necessidade e uma responsabilidade do profissional de saúde. Os profissionais devem estar conscientes de que enfrentarão alguns obstáculos e barreiras que poderão dificultar ou interferir. É preciso reconhecer e superar as dificuldades. Elas podem vir das próprias pessoas idosas, das famílias, dos cuidadores, dos próprios profissionais, e até mesmo da sociedade que não enxerga a violência contra a pessoa idosa (MASCARENHAS et al., 2012, p. 6).

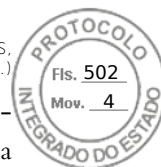
Certamente, entre as dificuldades encontradas na detecção da violência contra as pessoas idosas está a negação por parte da vítima, especialmente em casos de violência psicológica cometida por seus próprios filhos. Nessa situação, a vítima não admite estar sofrendo maus-tratos e protege o agressor em consequência da naturalização do processo de violência. Há também o medo de que o agressor se torne ainda mais violento em consequência da denúncia.

Dessa forma, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741 de outubro de 2003, Capítulo I, Art. 8º, assegura o direito de todas as pessoas envelhecerem com dignidade e respeito. Seu Art. 9º dispõe sobre a responsabilidade do Estado na garantia de segurança, saúde e a obrigação de formulação de novas políticas públicas (BRASIL, 2003):

Art. 8º O envelhecimento é um direito personalíssimo e a sua proteção um direito social, nos termos desta Lei e da Legislação vigente. Art. 9º É obrigação do Estado garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade (BRASIL, 2003, p. 2).

Assim, é pertinente dizer que

As políticas públicas e os programas de atenção voltados para os idosos possuem papel importante na visibilidade adquirida por esse



segmento, retirando o idoso do esquecimento e do silêncio, possibilitando a eles uma condição social mais justa. Para atender essa realidade e os desafios que a acompanham são necessários instrumentos legais que garantam proteção social e ampliação de direitos às pessoas idosas (ESCOBAR; MOURA, 2016, p. 50).

Assim, tais políticas, notadamente a social, precisa estar embasada em um horizonte que vá além dos direitos sociais apenas como postulação normativa baseada no seguinte lema: “Que todas as pessoas possam se desenvolver livremente, e em plenas condições de saúde e de bem-estar social sem serem acometidas de nenhum tipo de violência”.

4 VIOLÊNCIA NA VELHICE: UMA QUESTÃO SOCIAL

A violência na velhice é um fenômeno complexo e difícil de ser conceituado. Ela pode ser realizada por indivíduos de qualquer classe social, grupo ou nação. Esse fenômeno não é atual ou exclusivo da contemporaneidade, pois suas raízes estão arraigadas nas estruturas sociais-político-econômicas e, por que não dizer, na própria consciência individual dos sujeitos.

Sobre essa temática, Pinheiro e Almeida (2003, p.16) classificam a violência como:

[...] o uso intencional da força física ou do poder, real ou potencial, contra si próprio, contra outras pessoas ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

A violência na velhice também é uma das expressões da questão social. Para Yamamoto (2009, p. 27) a questão social é

o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 2009, p. 27).



Assim:

A violência praticada contra a população idosa tem consequências para a saúde física e mental e tem se tornado um problema de saúde pública em decorrência da elevada disseminação e da severidade de suas consequências, as quais incluem traumas físicos, morais e psicoemocionais. Esses danos podem ocasionar incapacidade, dependência e até mesmo morte (GUIMARAES et al., 2018, p. 2).

Nesse sentido, é necessário pensar em políticas públicas e sociais que venham atender as demandas sociais, sobretudo porque os indicadores apontam para uma sociedade brasileira envelhecida no futuro bem próximo.

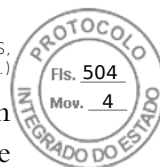
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos considerar a importância da participação de mulheres idosas em grupos de convivência no Brasil, como forma de reintegração social. Além disso, constatamos que, a participação nesses grupos auxilia na diminuição da solidão e evita a chegada da depressão. Convém destacar ainda que, essas mulheres encontram nos grupos a possibilidade de construir novas amizades, de trocar saberes, e ainda, de terem contato com diversas formas de atividades de lazer e entretenimento, promovendo a elas a sensação de liberdade e vigor.

As mulheres que apresentam menos grau de escolaridade dependem muito mais dos seus companheiros; tanto para a realização de suas atividades diárias, de afeto, mas sobretudo, financeiramente, esse é ponto chave de a mulher manter a “Lei do Silêncio” especialmente as mulheres idosas vitimizadas.

É importante salientar que, nem todas as mulheres que participam de grupos de convivência no Brasil sofreram violências, mas inúmeras delas já passou ou ainda está passando por algum episódio violento.

Diante disso, toda e qualquer violência contra as mulheres idosas pode e deve ser evitada, mas para isso, faz-se necessária a formulação de novas políticas públicas integradas, inclusivas e qualitativas *em loco*. Além disso, é preciso que os profissionais que trabalham na rede da Assistência Social como: CRAS, CREAS, PAEFIs e CREMVS viabilizem processos de socialização para melhor apreender as Violências que são cometidas contra as mulheres idosas todos os dias, e a ampliar ainda mais o trabalho de escuta e acolhida, a fim de



alcançar não só as vítimas, mas também os autores da violência, pois só assim obteremos a mudança de pensamento e de atitudes da sociedade adoecida que precisa ser educada para que ocorra a mudança de comportamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Líria Núbia; KIYAN, Luciana; BITENCOURT, Bian-
ce WANDERLEY, Kátia da Silva. **Repercussões da aposentado-
ria na qualidade de vida do idoso.** Rev. esc. enferm. USP. 2009,
vol.43, n.4 p.796-802. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.
Acesso em: 14 de jul. 2020.

ALVES, Cíntia Martins; ALVES, Shyrleen Christieny Assunção. **Apo-
sentei e agora? Um estudo acerca dos aspectos psicossociais
da aposentadoria na terceira idade.** Unileste-MG, v. 7, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Bra-
sil de 1988, de 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Presidência
da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/
ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 de set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe
sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial [da
República Federativa do Brasil]. Brasília, 03 out. 2003. Disponível
em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm.
Acesso em: 21 de set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Lei Maria da Penha.
Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra
a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal,
da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discrimi-
nação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para
Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre
a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a
Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei
de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: [http://
www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.
htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 20 de set. 2020.



ESCOBAR, Karin Alves do Amaral; SOUZA, Flávia Aparecida de. **Análise de políticas sociais para idosos no Brasil: um estudo bibliográfico.** Cadernos UniFOA, Volta Redonda, n. 30, p. 47-55, abr. 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Envelhecimento no Brasil do Século XXI: transições e desafios.** Argumentum, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2014.

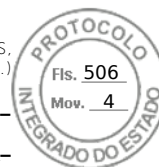
GUIMARÃES, Ana Paula dos Santos; GÓRIOS, Carlos; RODRIGUES, Cintia Leci; ARMOND, Jane de Eston. **Notificação de violência intrafamiliar contra a mulher idosa na cidade de São Paulo.** Rev. bras. geriatr. gerontol., Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 88-94, Feb. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbagg/v21n1/1809-9823-rbagg-21-01-00088.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MASCARENHAS, Márcio Dênis Medeiros; ANDRADE, Silvânia Suely Caribé de Araújo; NEVES, Alice Cristina Medeiro; PEDROSA, Ana Amélia Galas; SILVA, Marta Maria Alves; MALTA, Deborah de Carvalho. **Violência contra a pessoa idosa: análise das notificações realizadas no setor saúde - Brasil, 2010.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 9. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n9/a14v17n9.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2020.

NÓBREGA, Vannucia Karla de Medeiros; JUNIOR, João Mário Pessoa; NASCIMENTO, Gurgel Cosme; MIRANDA, Francisco Arnoldo Nunes. Renúncia, violência e denúncia: representações sociais do homem agressor sob a ótica da mulher agredida. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 24, n. 7, p. 2659-2666, July 2019.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito.** Campinas (Unicamp): A Pisticelli, Berlendis & Vertecchia, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=5Ppb7LoAAAA-J&hl=pt-BR>. Acesso em: 20 de set. 2020.



PONCIANO, Maria José; ALMEIDA, Hamilton Delgado de. O Envelhecimento: uma revisão bibliográfica do plano de ação internacional aos espaços de controle social. **Artigos Sobre Envelhecimento**, Rio de Janeiro, v. 4, no 2, p. 1–29, 1o fev. 1973. Semestral. Disponível em: <http://vivendo.org.br/artigos/envelhecimento.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

RONDELLI, Elizabeth. **Imagens da violência: práticas discursivas**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(2): 145–157, outubro de 1998.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1987. p. 50.

TRASSI, Maria de Lourdes. **Adolescência-violência: desperdício de vidas**. São Paulo: Cortez, 2006.

VERAS, Renato. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Rev Saúde Pública**, v. 43, n. 3, p. 548–54, 2009. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsp/v43n3/224.pdf>? Acesso em: 21 de set. 2020.

VITORINO, Jozadake Petry Fausto. **Envelhecimento, Trabalho e Aposentadoria: expectativas e planejamento para a vida pós-trabalho**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) — Programa de Graduação de Serviço Social, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

WICHMANN, Francisca Maria Assmann; COUTO, Analie Nunes; AREOSA, Sílvia Virgínia Coutinho e MONTANES, Maria Concepción Menéndez. **Grupos de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde**. Rev. bras. geriatr. gerontol. [online]. 2013, vol.16, n.4 [citado 2020-08-22], p.821-832. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232013000400821&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 de set. 2020.

CONSUMO DE GULOSEIMAS COLORIDAS: AVALIAÇÃO DA EXPOSIÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ana Maria Geller⁷⁴

Claudia Wollmann Carvalho⁷⁵

Amílcar Cardoso Vilaça de Freitas⁷⁶

Wemerson de Castro Oliveira⁷⁷

INTRODUÇÃO

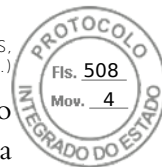
A Organização Mundial da Saúde (OMS) indica que um pequeno conjunto de fatores de risco responde pela grande maioria das mortes por doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) e por fração substancial da carga de doenças devido a essas enfermidades. Entre esses, destacam-se o tabagismo, o consumo alimentar inadequado, a inatividade física e o consumo excessivo de bebidas alcoólicas (BRASIL, 2019). Nesse sentido,

74 Professora EBTT, Dra. Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

75 Professor Magistério Superior, Dra. Química. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em exercício no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

76 Professor EBTT, Dr. Sociologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

77 Professor EBTT, Dr. Microbiologia Agrícola, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).



faz parte da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU, o objetivo 3º - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos e todas, em todas as idades (ONU, 2015).

No Brasil, segundo Alves e Jaime (2014), a Política Nacional de Promoção da Saúde- PNPS, não consegue responder sozinha à transformação dos determinantes e condicionantes para garantir opções saudáveis para a população e apontam a intersetorialidade como potencial para produzir melhores condições para garantia de direitos à população. Assim, o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, com origem no início da década de 40, se constitui a partir de 2009, com a sanção da Lei nº 11.947, como instrumento de apoio a alimentação e conseqüentemente a saúde de todos os estudantes da rede pública de educação básica, jovens e adultos, aos frequentadores do atendimento educacional especializado – AEE, para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos semipresencial e para aqueles matriculados em escolas de tempo integral (BRASIL, 2020). Seguindo os ideais do Direito Humano à Alimentação Adequada, o PNAE, busca ofertar refeições saudáveis, seguras e balanceadas com o intuito de suprir as necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo, mas também, em caráter orientador, reconhecendo a escola como um espaço propício à formação de hábitos saudáveis (BRASIL, 2009).

Além disso, em 2006 foi instituído no Brasil, através de Portaria Interministerial Nº 1.010/2006, as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional, favorecendo o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar. Tal portaria fez restrição ao comércio e à promoção comercial no ambiente escolar de alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e, em contrapartida, incentiva o consumo de frutas, legumes e verduras (BRASIL, 2006).

A escolha alimentar é uma aprendizagem social (POULAIN; PROENÇA, 2003). Assim, a promoção de uma alimentação saudável deve fazer parte da rotina das escolas, pois apesar de que os hábitos alimentares surgem na infância, passados por pessoas cuja relação afetiva é grande, geralmente, os indivíduos tendem a adotar os hábitos alimentares praticados pelo grupo social a qual pertencem (VIANA, 2002; LEMOS; DALLACOSTA, 2005). Sendo assim, para entender as escolhas alimentares de cada indivíduo em particular, é necessário compreender que ela é



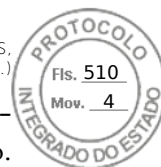
influenciada por fatores socioculturais (VIANA, 2002). Sobre isso, Lemos e Dallacosta ainda afirmam:

[...] os adolescentes confrontam-se com uma dualidade: apesar de bastante cientes de quais sejam os alimentos “de verdade”, ensinados por seus pais e pelas informações que advertem sobre gorduras e açúcares em excesso, eles consideram a chamada Junk food (pizza, hambúrguer, batata frita, sorvete, etc.) mais atraentes (LE MOS; DALLACOSTA, 2005, p. 5).

Crianças e adolescentes têm se inserido cada vez mais cedo e com cada vez mais independência nos mercados de consumo, podendo dar vazão aos próprios desejos nesse mercado (SALLES, 2005). Numa sociedade que valoriza a satisfação imediata de desejos (BAUMAN, 2001), é de se esperar que a forma de se alimentar também se enquadre nessas lógicas e a escolha pelo que é consumido se pautar mais pela estética, e menos à racionalidade ou aos efeitos de longo prazo.

Segundo Veiga-Neto *et al.* (2018, p.21) “o hábito alimentar é construído ao longo do tempo e passa por transformações mediante a autonomia adquirida como também pela influência exercida pelo contexto social, publicidade e mídia”. Já para Mowen e Minor (2003), a decisão de compra perpassa pelos aprendizados internos (convicções pessoais) e externos (informações adquiridas por outros). Contudo, para a indústria de produtos alimentícios, a escolha por um ou outro alimento, apesar do meio no qual o indivíduo está inserido, passa pelo aspecto visual (EVANGELISTA, 2000).

Assim, os corantes destacam-se entre uma das classes de aditivos imprescindíveis para a indústria tanto para a conquista como na manutenção de mercados. Ainda, segundo Evangelista (2000), os aditivos alimentares têm sido cada vez mais utilizados no desenvolvimento de novos produtos, com o objetivo de valorizar aparência, aroma, sabor, cor, textura, valor nutritivo e conservação. Porém, do ponto de vista nutricional, o uso de corantes alimentícios não é necessário, já que a sua função é apenas colorir os alimentos fazendo com que os produtos industrializados tenham uma aparência mais parecida com a dos produtos naturais, sendo, portanto, mais agradável aos olhos do consumidor, e seu uso, exclusivamente estético (CONSENTINO, 2005). No entanto, pesquisas têm sido realizadas para obtenção de corantes naturais (OLIVEIRA *et al.*, 2014), que além de



garantir a cor, podem ter valor nutricional e apresentam um amplo espectro de propriedades farmacológicas, como antioxidante e antipirético. Além de serem capazes de prevenir o risco de doenças cardiovasculares, câncer, diabetes, cataratas, entre outras (HAMERSKI; REZENDE; SILVA, 2013).

Corantes são aditivos alimentares definidos como toda substância que confere, intensifica ou restaura a cor de um alimento. Os materiais colorantes são compostos moleculares da natureza ou produzidos pelo ser humano (PRADO; GODOY, 2003). Os alimentos, onde corantes são utilizados, são bastante comuns na dieta diária das pessoas, como bebidas, doces e confeitaria, sendo possível que uma pessoa consuma o mesmo corante em mais de um momento, ou alimentos diferentes contendo o mesmo corante. Sobre isto, Valente (2018) complementa, a cor nos alimentos é determinante para o consumo ou não de um alimento e atrai o desejo de consumo, estimulando a percepção de sabor do alimento.

O monitoramento dos teores de corantes artificiais têm, continuamente, contribuído para alertar para um consumo consciente desses produtos alimentícios. Existem inúmeros estudos que revelam a possibilidade de reações adversas aos aditivos alimentares, quer seja aguda ou crônica, tais como reações tóxicas no metabolismo desencadeantes de alergias, alterações comportamentais e carcinogenicidade (observada em longo prazo). Ainda, diversos países ou regiões permitem o uso de diferentes corantes e em quantidades diversas, dependendo do maior ou menor consumo de alimentos presentes na dieta da população em que os corantes são adicionados (HAMERSKI; REZENDE; SILVA, 2013; PRADO; GODOY, 2003; POLÔNIO; PERES, 2009; PINHEIRO; ABRANTES, 2012).

A aceitabilidade dos alimentos, de uma forma geral, está muito ligada à aparência, portanto, quando se refere a guloseimas e refrigerantes, a cor é um fator determinante na compra e consumo, principalmente, entre os jovens e crianças (HAMERSKI; REZENDE; SILVA, 2013; PRADO; GODOY, 2003). Como no Vale do Taquari, onde está instalado o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Câmpus Lajeado, predomina a indústria alimentícia, com destaque para a produção de doces e refrigerantes, se justifica a necessidade de conhecer a realidade do consumo desses alimentos, pelos estudantes, pois, além de apresentarem maiores teores de açúcar e gordura, são coloridos artificialmente. Considerando o contexto escolar, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), recomenda que os estudantes ao



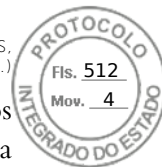
concluírem o Ensino Médio, tenham compreensão sobre o funcionamento do seu corpo e sejam protagonistas com o cuidado integral de sua saúde física, mental, sexual e reprodutiva, sendo capazes também de participarem das políticas públicas no desenvolvimento de condições propícias à saúde. Ainda, apoiados na Resolução N° 26 do MEC (BRASIL, 2013), que orienta a promoção de ações educativas que perpassam o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição, dentro da perspectiva do desenvolvimento de práticas saudáveis de vida e da segurança alimentar e nutricional, esse trabalho teve como objetivo verificar o consumo de guloseimas coloridas, em especial de bala, picolé, sorvete e refrigerante e avaliar a necessidade de proposição de ações educacionais sobre dieta excessiva, no contexto de um instituto federal.

1. METODOLOGIA

As atividades relativas a essa pesquisa foram desenvolvidas no IFSul - Câmpus Lajeado, na cidade de Lajeado, no Vale do Taquari, entre os anos de 2019 e 2020. Atualmente, a escola possui 10 turmas de Ensino Médio integrado em Administração e Automação Industrial. Trata-se de um estudo descritivo e quantitativo em que se buscou conhecer os hábitos de consumo dos estudantes em relação a bala, picolé, sorvete e refrigerantes, alimentos coloridos, em sua maioria, artificialmente. A metodologia aplicada seguiu a descrita por Pinheiro e Abrantes (2012) com adaptações. Os critérios utilizados para a participação dos estudantes na pesquisa foram: estudantes regularmente matriculados, preenchimento correto e assinado pelo responsável do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceite do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes e questionários preenchidos corretamente.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário objetivo, pré-estruturado, adaptado dos autores supracitados, *online*. O questionário foi dividido em duas sessões: (a) informações pessoais dos estudantes - ano escolar, idade e sexo; e (b) informações relacionadas ao consumo semanal e a preferência da cor dos produtos alimentícios. Para cada categoria de alimento, foi questionado o consumo, a preferência pela cor sendo apresentado as opções de cores (vermelha, roxa, azul, laranja, amarela, rosa, verde e outra cor) e opções de quantidades do alimento e bebida.

Os procedimentos da pesquisa foram: (a) obtenção dos TCLE e TALE; (b) coleta dos dados através da aplicação do questionário *online*



no laboratório de informática da instituição. A captura das respostas dos estudantes se deu de forma a utilizar um momento do dia na escola, pela equipe executora do projeto; e (c) análise dos dados; (d) exposição dos resultados para os estudantes.

Para análise dos dados foi utilizado o *software* estatístico SPSS versão 25 e um número amostral de 123 respondentes. Assim, foi possível analisar quais fatores, como sexo e idade, foram relevantes na ingestão e na frequência desses alimentos. A variável idade foi agrupada considerando: grupo (1) os estudantes entre 14 e 15 anos e grupo (2) compreendido pelos estudantes entre 16 e 18 anos.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A idade média dos estudantes respondentes foi de quinze anos, com idade mínima de 14 anos e máxima de 18 anos, sendo 79,7% pertencentes ao primeiro ano e 20,3% do segundo ano do ensino médio técnico integrado dos turnos manhã e tarde, portanto, todos considerados adolescentes e nascidos a partir de 2002. A literatura aponta classificações para as gerações, *Baby boomers*, X, Y e Z, de acordo com o período de nascimento e em decorrência de comportamentos e atitudes diferenciados (VEIGA-NETO; CINTRA; WELTER, 2018; VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2016). A partir desta classificação os respondentes desta pesquisa são considerados geração “Z”. As crianças e jovens dessa geração nasceram num mundo com a presença do computador, da internet, do acesso fácil a comunicação, sendo considerados nativos digitais. São um grupo de consumidores e influenciadores no processo de decisão no ato da compra sobre seus responsáveis e também no consumo de outros grupos (VEIGA-NETO; CINTRA; WELTER, 2018).

Dos 123 respondentes, 54,5% (n=67) eram do sexo feminino e 45,5% (n=56) do sexo masculino. O público da escola é diversificado, tanto em relação ao nível sócio-educacional/cultural quanto ao perfil de estrutura familiar, além de conter estudantes de diferentes cidades do Vale do Taquari, permitindo, assim, o entendimento desse contexto de forma sistêmica na região.

Considerando a característica da região na produção de guloseimas e refrigerantes, resolveu-se a partir desta pesquisa avaliar o consumo, pelos estudantes, de alimentos como balas, picolés, sorvetes e refrigerantes que contém corantes alimentícios artificiais, além de altos teores de açúcar e

gordura. Como representado na figura 1 e tabela 1, uma porcentagem média do hábito de consumo das quatro categorias de alimentos pesquisadas foi de 79,5%, revelando um alto consumo destes pelos estudantes.

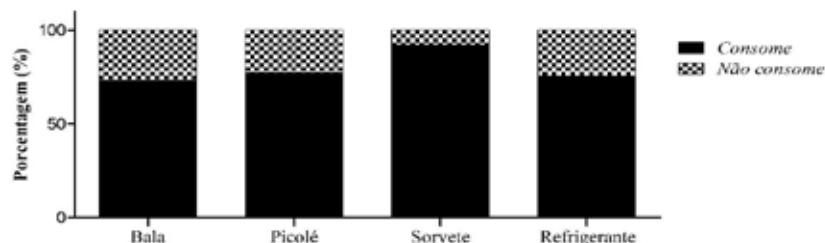


Figura 1. Consumo de alimentos coloridos por estudantes. Fonte: Elaborado pelos autores

O alimento apontado de maior consumo foi o sorvete com 91,8%, seguido do picolé com 77,2%, refrigerante com 75,6% e bala com 73,2%. Do total de respondentes, 2,4% (n=3) não consomem nenhum dos alimentos dentre as categorias pesquisadas, 7,3% (n=9), 14,4% (n=18), 21,1% (n=26) e 54,5% (n=67) consomem pelo menos 1, 2, 3 ou 4 das categorias bala, picolé, sorvete e refrigerante, respectivamente. Estes resultados demonstram que é frequente o consumo de alimentos contendo corantes e ricos em gordura e açúcar. Tal comportamento pode estar associado ao perfil de grupo dos respondentes e também influenciados pela característica produtora da região. Segundo John (1999), o consumidor de 11 a 16 anos possui o perfil reflexivo, pois já considera as aprendizagens recebidas da família agregando a influência do grupo social em sua tomada de decisão sobre uma compra. Corrobora com essa análise, o trabalho de Schiffman e Kanuk (2009) que ressalta a influência significativa dos grupos sociais na decisão de compra. Já Hawkes (2006) reforça a influência da publicidade e propaganda no consumo e nos hábitos alimentares.

Avaliando as categorias de alimentos separadamente temos que 1,6% (n=2), 1,6% (n=2) e 4,0% (n=5) dos estudantes consomem somente picolé, refrigerante e sorvete, respectivamente (Tabela 1). Merece destaque que nenhum dos estudantes consomem somente balas, ou seja, todos que ingerem balas também consomem alguma outra categoria de alimento colorido. Uma alta porcentagem de respondentes declararam que raramente ingerem bala (45,5%, n=56) e picolé (55,3%, n=68) (Tabela 1). Já a inges-

ção de sorvete foi maior mensalmente (40,7%, n=50) e o refrigerante aparece como campeão no consumo diário (13,4%, n=16) e semanal (47,1%, n=56), quando comparado com os demais alimentos (Tabela 1). Também merece destaque que o refrigerante não é consumido por 5,9% (n=7) dos estudantes. Os adolescentes não percebem que ao beberem refrigerante, eles estão consumindo uma grande quantidade de açúcar. Em uma lata dessa bebida a cerca de sete a nove colheres de sopa de açúcar (WILLET, 2001). Ainda, segundo Estima *et al.* (2011, p.44) “o consumo de produtos sob forma líquida pode ter efeitos fisiológicos diferenciados dos alimentos no estado sólido, pois, muitas vezes, os líquidos não ativam os centros de saciedade, o que leva o indivíduo a ter maior ingestão energética.”

Tabela 1. Consumo e preferência de bala, picolé, sorvete e refrigerante coloridos

Resultados dos Questionários										
Consumo (n=123)										
	Diário	Semanal	Mensal	Raramente	Nunca					
Balas	4,1% (n=5)	34,1% (n=42)	15,4% (n=19)	45,5% (n=56)	0,8% (n=1)					
Picolé	0,0% (n=0)	16,3% (n=20)	27,6% (n=34)	55,3% (n=68)	0,8% (n=1)					
Sorvete	4,1% (n=5)	25,2% (n=31)	40,7% (n=50)	30,1% (n=37)	0,0% (n=0)					
Refrigerante	13,4% (n=16)	47,1% (n=56)	17,6% (n=21)	16% (n=19)	5,9% (n=7)					
Preferência (n=123)										
	Amarela	Azul	Incolar	Laranja	Marron	Rosa	Verde	Vermelho	Roxa	Outras
Balas	4,1% (n=5)	2,4% (n=3)	9,8% (n=12)	-	-	19,5% (n=24)	13,8% (n=17)	29,3% (n=36)	7,3% (n=9)	13,8% (n=17)
Picolé	4,9% (n=6)	11,4% (n=14)	0,0% (n=0)	4,9% (n=6)	-	5,7% (n=7)	11,4% (n=14)	10,6% (n=13)	12,2% (n=3)	37,4% (n=46)
Sorvete	7,3% (n=9)	7,3% (n=9)	-	0,0% (n=0)	-	8,1% (n=10)	9,8% (n=12)	3,3% (n=4)	7,3% (n=9)	56,1% (n=69)
Refrigerante	3,3% (n=4)	-	14,6% (n=18)	8,1% (n=10)	30,1% (n=37)	0,0% (n=0)	-	0,0% (n=0)	3,3% (n=4)	32,5% (n=40)

Em relação a preferência da cor dos alimentos ingeridos percebe-se, de uma forma geral, um consumo elevado de alimentos coloridos (Figura 2 e Tabela 1). Apesar de um consumo não expressivo das cores amarelo e roxo, elas foram citadas em todas as categorias de alimentos investigadas. Considerando as categorias de forma individual, o alimento bala apresentou consumo mais elevado nas cores vermelha (29,3%, n=36) e rosa (19,5%, n=24). A preferência por balas nas cores rosa e vermelha, em detrimento as outras cores, também foi apontado no estudo de Pinheiro e Abrantes (2012). De acordo com esse resultado, os estudantes, quando questionados sobre o sabor da bala favorita, citaram 19 sabores diferentes, com destaque para o sabor morango com 40% (n=50), seguido de menta

com 12,8% (n=16). Ainda, 4,8% (n=6) não sabem citar um sabor preferido, ou seja, gostam de todos os sabores.

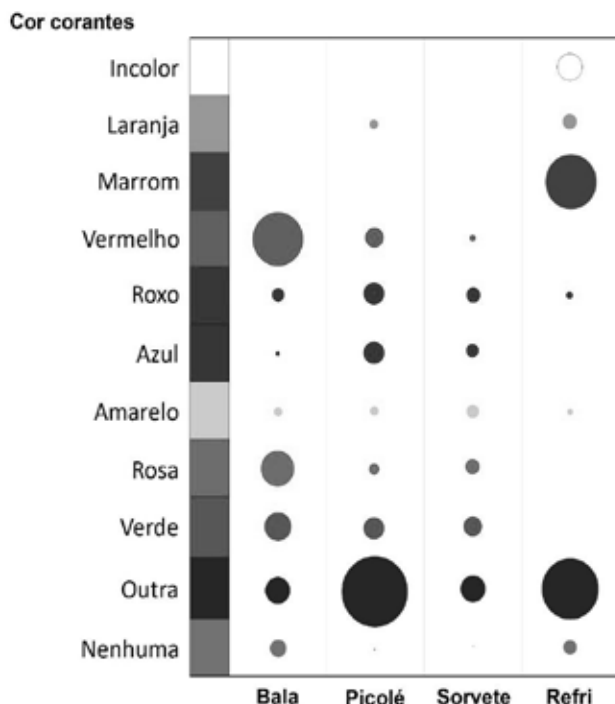
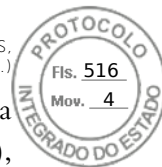


Figura 2. Preferência da cor nas categorias investigadas. A circunferência do círculo é 25 vezes menor que o valor real da porcentagem. Fonte: Elaborado pelos autores.

O picolé foi o alimento que apresentou a maior variação no número de cores citadas. Entretanto, um número considerável de respondentes marcou a cor “outra” (37,4%, n=46) para este alimento. Tradicionalmente, temos dois tipos de picolé, os baseados em polpa de frutas, com cores mais intensas e os cremosos ou “ao leite”, esta distinção de matéria-prima, pode ter influenciado e gerando dúvidas aos respondentes. Em relação ao outro alimento gelado, os sorvetes apresentaram uma distribuição uniforme na citação das cores. Aparentemente, não há uma cor preferida, a escolha parece estar associada ao sabor. Em termos do refrigerante, as cores destaque são o marrom (30,1%, n=37), outra (32,5%, n=40) e incolor (14,6%, n=18), também foram citados em menor proporção o laranja, amarelo e roxo, que podem ser vinculados aos sabores das frutas: cítricas



(laranja e limão) e uva, respectivamente. A cor verde apareceu de forma quase homogênea em três categorias de alimentos: balas (13,8%, n=17), picolé (11,4%, n=14) e sorvete (9,8%, n=12). A cor pode influenciar outras características sensoriais implicando na aceitação ou não de um alimento. A associação entre cor e sabor, afeta nossas escolhas, para muitos, o verde está associado a frutas cítricas ou pouco maduras e assim, mais amargas ou refrescantes (PRADO; GODOY, 2003). Ainda, a cor verde apresenta uma limitação em termos de sabores. Como a cor está associada ao sabor, Veiga-Neto e Melo (2013), verificaram grande influência do sabor e qualidade sobre a decisão de compra de alimentos.

Buscando entender o perfil de consumo alimentício de acordo com o gênero, observou-se que o maior percentual de ingestão de todos os alimentos foi no sexo feminino com 57,6% (n=38), contra 50,9% (n=29) no masculino. Especificamente para o consumo de balas, as meninas consomem mais (81,5%) em relação aos meninos (63,8%), com diferença estatística, pois o teste Q-quadrado apresentou 95% de significância (p = 0,05%). O consumo elevado de balas e chicletes, com ingestão de mais que três vezes ao dia, para adolescentes do sexo feminino, foi observado no trabalho de Freitas *et al.* (2009).

Verificou-se que os meninos não possuem uma cor de bala preferida (20,7%), enquanto que todas as meninas sabem dizer qual a cor da bala de sua preferência. Este resultado é estatisticamente significativo, apresenta pelo Teste Q- quadrado 95% de significância (p = 0,05%). As meninas preferem ingerir balas na cores: vermelha (27,7%), rosa (24,6%), verde (10,8%), roxa (9,2%), amarela (6,2%), azul (4,6%) e outra (16,9%). Entre os meninos, que afirmaram possuírem uma cor preferida, a bala vermelha continua na liderança com a preferência de consumo de 31,6%, seguido de verde (17,2%), rosa (13,8%), roxa (5,2%). Cabe ressaltar, que os meninos não citaram balas de cor azul em sua preferência de consumo.

Em relação ao consumo de refrigerante, observou-se, mesmo não sendo significativo, que as meninas consomem mais refrigerantes que os meninos, sendo 77,2% (n=51) e 73,6% (n=42), respectivamente. O mesmo resultado em termos de gênero e o consumo de refrigerante foi observado por Estima *et al.* (2011) para o mesmo tipo de público.

Quando avalia-se os dados de consumo do picolé não há evidências da influência do sexo e da cor do picolé, apenas percebe-se uma diferença



em termos de idade. Os estudantes do grupo 1, consomem picolé em sua grande maioria (84,8%), enquanto que o grupo 2, apenas 63,6% consomem este tipo de alimento, significativamente pelo teste Q-quadrado, o grupo 1 consome mais picolé que o grupo 2 ($p = 0,05$).

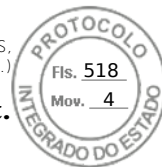
Também foi possível perceber pela análise do consumo dos alimentos investigados, uma preferência para o sorvete, rico em gorduras, e picolé, em detrimento ao refrigerante e as balas, ricos em açúcares, sem diferença estatística significativa em termos de sexo, idade e cor para o sorvete. O alto consumo de sorvete também foi observado por Messias, Sousa e Reis (2016), para o público adolescente.

CONCLUSÕES

Na perspectiva do desenvolvimento de práticas saudáveis de vida e da segurança alimentar, percebeu-se através da pesquisa, que esses estudantes da geração "Z" consomem frequentemente balas, picolés, sorvete e refrigerantes, sendo que o maior percentual de ingestão da maioria dos alimentos foi no sexo feminino. Individualmente, o alimento de maior consumo mensal foi o sorvete, enquanto o refrigerante possui maior consumo diário e semanal. Um percentual baixo dos estudantes entrevistados não consomem nenhum dos alimentos dentre as categorias pesquisadas. Todos os respondentes consomem bala, tendo preferência para as de cor vermelha e sabor morango. A variável idade, afeta apenas na preferência de consumo do picolé. Assim, faz-se necessário que sejam continuados os esforços de esclarecimento sobre dieta e hábitos alimentares no contexto escolar. Percebeu-se a necessidade de duas novas avaliações, uma utilizando a metodologia do recordatório para que seja possível uma melhor estimativa da quantidade de corante ingerida e outra relacionando aspectos como o IMC e os hábitos alimentares, visando ampliar a percepção sobre os riscos à saúde pelos estudantes e o entendimento sobre os fatores que influenciam as escolhas e preferências alimentares destes que serão os adultos de amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Kelly Poliany de Souza, JAIME, Patricia Constante. A Política Nacional de alimentação e Nutrição e seu diálogo com a Política



Nacional de Segurança alimentar e Nutricional. **Ciê n Saú de Colet.**
Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4331-4240, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).** 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.947.** 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 26/2013.** 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria interministerial nº 1.010.** 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise em Saúde e vigilância de Doenças não Transmissíveis. **Vigitel Brasil 2018.** 2019. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/publicacoes/vigitel_brasil_2018_vigilancia_fatores_risco.pdf. Acesso em 09 jun 2020.

COSENTINO, Hélio Morrone. **Efeitos da Radiação Ionizante em Corantes Naturais de Uso Alimentício.** 2005. Tese (Doutorado na Área de Tecnologia Nuclear - Aplicações) São Paulo: Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, Autarquia associada à Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ESTIMA, Camila Chermont P. *et alli.* Consumo de bebidas e refrigerantes por adolescentes de uma escola pública. **Revista paulista de pediatria.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 41-45, 2011.

EVANGELISTA, José. Definição e normas regulamentares. *In*_____. **Tecnologia de alimentos.** São Paulo: Atheneu, 2000. p. 433-445.

FREITAS, Angélica Rocha; NOVELLO, Daiana; GASTALDON, Laryssa Trevisan; JUSTINO Paula Francielly. Insatisfação da ima-



gem corporal, práticas alimentares e de emagrecimento em adolescentes do sexo feminino. **Rev. Bras. Nutr. Clin.** Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 166-173, 2009.

HAMERSKI, Lidilhone; REZENDE, Michele J. C.; SILVA, Bárbara V. Usando as Cores da Natureza para Atender aos Desejos do Consumidor: Substâncias Naturais como Corantes na Indústria Alimentícia. **Rev. Virtual Quim.** Niterói, v. 5, n. 3, p. 394-420, 2013. Disponível em: <http://static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/v5n3a05.pdf>. Acesso em 09 jun. 2020.

HAWKES, Corinna. **Marketing de alimentos para crianças: o cenário global das regulamentações.** Brasília: OPAS/ANVISA, 2006.

JOHN, Deborah Roedder. Consumer socialization for children: a retrospective look at twenty-five years of research. **Journal of Consumer Research**, Chicago, EUA, v. 26, p. 183-213, 1999. Disponível em: <https://academic.oup.com/jcr/article-abstract/26/3/183/1815356?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em 17 jun 2020.

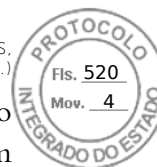
LEMOS, Maybe Cristina Milan ; DALLACOSTA, Márcia Cristina, Hábitos alimentares de adolescentes: Conceitos e práticas. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 3-9, 2005.

MESSIAS, Cristhiane Maria Bazílio de Omena; SOUZA, Havena Mariana dos Santos; REIS, Ingrid Rafaella Mauricio Silva Consumo de alimentos ultraprocessados e corantes alimentares por adolescentes de uma escola pública. **Adolesc. Saúde**, Rio de Janeiro, v.13, n. 4, p. 7-14, 2016.

MOWEN, John C.; MINOR, Michael S. **Comportamento do consumidor.** São Paulo: Prentice Hall, 2003.

OLIVEIRA, Cristiane Alvez *et alli*. Effect of light intensity on the production of pigments in *Nostoc* spp. **European Journal of Biology and Medical Science Research (EJBMSR)**. Gillingham, Kent, Reino Unido. v.2, p. 23-36, 2014.

ONU. **Agenda 2030.** 2015.



PINHEIRO, Maria Clara de Oliveira; ABRANTES, Shirley de Mello Pereira. Avaliação da exposição aos corantes artificiais presentes em balas e chicletes por crianças entre 3 e 9 anos estudantes de escolas particulares da Tijuca / Rio de Janeiro, **Analytica (online)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 58, 2012.

POLÔNIO, Maria Lúcia Teixeira; PERES, Frederico. Consumo de aditivos alimentares e efeitos à saúde: desafios para a saúde pública brasileira. **Cad Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 8, p. 1653-1666, 2009.

POULAIN, Jean-Pierre, PROENÇA Rossana Pacheco da Costa. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.16, n. 3, p. 245-256, 2003.

PRADO, Marcelo A.; GODOY, Helena Teixeira. Corantes Artificiais em Alimentos. **Alim. Nutr**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 237-250, 2003.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.

SCHIFFMAN, Leon G.; KANUK, Leslie Lazar. **Comportamento do Consumidor**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

VALENTE, Marina Coelho Hofmeister. **Corantes artificiais**: estudo da estimativa de ingestão por crianças e da percepção de adultos residentes no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) - Instituto de Ciência e Tecnologia de Alimentos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

VEIGA-NETO, Alipio Ramos; CINTRA, Nelma; WELTER, Marisete Maria. Comportamento de compra de lanche escolar da geração “Z”: um estudo comparativo. **Cad Profissional de Marketing-UNIMEP**. Piracicaba, v. 6, supl. 2, p. 20-33, 2018.



VEIGA-NETO, Alipio Ramos; MELO, Larissa Grace Nogueira Serafim de. Fatores de influência no comportamento de compra de alimentos por crianças. **Saúde Soc. São Paulo**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 441-455, 2013.

VELOSO, Elza Fátima Rosa; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina Eiko. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações y, x e baby boomers. **REGE-Revista de Gestão**. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 88-98, 2016.

VIANA, Victor. Psicologia, saúde e nutrição: Contribuindo para o estudo do comportamento alimentar. **Revista Análise Psicológica**. Lisboa, Portugal, v. 4, n. 20, p. 611-624, 2002.

WILLET, Walter C. **Eat, drink, and be healthy: the Harvard Medical School guide to healthy eating**. New York: Simon and Schuster, 2001.

O CARÁTER EDUCATIVO E LIBERTADOR DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE): REFLEXÕES BIOÉTICAS

Ivone Laurentino dos Santos⁷⁸

“Nós temos uma grande necessidade de uma ética da terra, uma ética para a vida selvagem, uma ética de populações, uma ética do consumo, uma ética urbana, uma ética internacional, uma ética geriátrica e assim por diante... Todas elas envolvem a bioética...” (Van Rensselaer Potter, 1971).

INTRODUÇÃO

Um dos preceitos éticos mais caros para a atuação clínica e para o desenvolvimento de pesquisas científicas está materializado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE), que tem a pretensão de garantir a autonomia e a liberdade(FREIRE, 1996) devidas aos pacientes ou sujeitos de pesquisa, mesmo nas situações mais complexas e delicadas. Com o TCLE tenta-se discernir o significado da desejável liberdade dos sujeitos e da necessidade incontestada de que cada indivíduo seja, suficientemente, esclarecido nas diversas situações e nas mais diferentes sociedades e cultu-

78 Professora Aposentada de Filosofia, Sociologia e História da Secretaria de Educação do Distrito Federal; mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília e Doutora em Bioética pela Universidade de Brasília.



ras, para que possa tomar, de forma consciente (FREIRE, 2016), as decisões sobre questões que, direta ou indiretamente, impactam na sua vida.

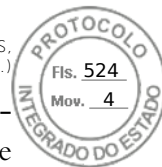
Considera-se, a priori, que o pressuposto da eficácia do tipo de relação formal, encabeçada pela exigência do TCLE, reside no fato de que trata-se de um documento que, ao menos potencialmente, condensaria, de forma clara e legítima, um conjunto de normas éticas e convenções sociais, o que garantiria os aspectos éticos das relações entre pessoas, em situação de pesquisa ou de intervenção médica.

Baseada na ideia do transcendentalismo dos imperativos éticos e morais, essa linha de raciocínio tem relação com a filosofia clássica, e tem sua raiz mais contemporânea na obra de Frankena (1975), filósofo moral norte-americano, que propôs como deveres *prima facie* dois princípios fundamentais, a justiça e a beneficência, que vão embasar toda a discussão filosófica posterior no campo da saúde e influenciar outros autores anglo-saxões.

Também merecem destaque, no que se refere ao tema em questão, o Relatório Belmont e o trabalho de Tom Beauchamp e James Childress, ambos publicados em 1978, que, sem dúvidas, consolidaram a perspectiva teórica que se convencionou chamar de princípalismo. Nesse sentido, o consentimento expressaria, de forma contratual, os princípios da bioética, em especial a princípalista, contemplando a autonomia, a beneficência, a não maleficência e a justiça (BEAUCHAMP e CHILDRESS, 1994). Tais princípios acabaram por influenciar todo o posterior desenvolvimento da bioética, na medida em que impactaram sobremaneira nas decisões relativas às pesquisas científicas e às práticas médicas, de modo geral.

Afinal, teria o TCLE, potencial para mobilizar e educar (FREIRE, 2011a) os envolvidos para que, na prática, as investigações científicas não venham a ferir as autonomias e as liberdades dos sujeitos participantes? Teria o TCLE a força necessária para impedir que sujeitos sejam lesados e que danos sejam causados, em nome da ciência (GARRAFA, 1998; GARRAFA, 2003)? Seria justo que pessoas sejam “conduzidas” a participarem de estudos científicos, em nome de benefícios para a coletividade? E os pacientes? Seria o TCLE suficiente para garantir seus direitos (ALBUQUERQUE, 2016)?

Trata-se, portanto, de um tema bastante complexo, o que elimina qualquer pretensão de esgotá-lo. Nesse sentido, o objetivo desse texto é



apenas de promover uma reflexão, dentre tantas outras também necessárias, sobre o TCLE, no sentido de pensar, com certa radicalidade, sobre os limites e possibilidades deste documento. Teria o TCLE potencial para cumprir aquilo a que se propôs, desde a sua origem: impedir abusos praticados por autoridades científicas e/ou médicas, que venham a prejudicar e/ou causar danos aos envolvidos? Qual o impacto do TCLE nas vidas dos mais vulneráveis (BAJOTTO & GOLDIM, 2012), a quem Freire (1974) chama de “condenados da terra” ou “oprimidos sociais”?

Assim, este estudo teórico, tem como proposta, escapar dos extremos que exaltam, em demasia, o TCLE ou em sentido diametralmente oposto, tentam diminuí-lo de importância ou desqualificar o impacto que este causou e ainda causa nos bastidores da saúde e no desenvolvimento de pesquisas no Brasil. Para tanto, são apresentados no final do texto, dois casos reais, amplamente divulgados pela mídia brasileira, no sentido de ilustrar o tema em questão, na prática, demonstrando sua extrema relevância social e promovendo a reflexão necessária sobre a complexidade do contexto que envolve a aplicação do TCLE. A expectativa é de demonstrar que o TCLE não deve ser reduzido a um documento jurídico. Ao contrário, com o TCLE amplia-se a possibilidade de que os envolvidos nas práticas científicas e/ou médicas sejam devidamente esclarecidos e conscientizados (FREIRE, 2016) sobre os contextos em que estão envolvidos.

Enfim, esse texto parte do pressuposto de que o TCLE pode funcionar de modo educativo (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b), no sentido de despertar em todos os implicados, em determinada situação de saúde e/ou de pesquisa, o desejo da ética, da empatia e de respeito à autonomia, especialmente dos sujeitos mais vulneráveis e/ou oprimidos sociais (FREIRE, 2005), já tão carentes de informações e esclarecimentos.

1. O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESDE A SUA ORIGEM

Pensar “consentimento” envolve levar em consideração uma gama de princípios de grande importância para a bioética, que vão desde aqueles pensados pelo *princípioalismo*: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça (BEAUCHAMP e CHILDRESS, 1994), quanto aqueles que surgiram justamente por conta do caráter insuficiente dessa abordagem teó-



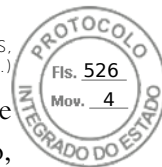
rica, dentre eles, a “vulnerabilidade” e a “dignidade da Pessoa Humana”, presentes em quase todo o corpo do texto da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2005).

De qualquer modo, a influência do *principialismo* ainda é muito forte no Brasil. Nesse sentido vale à pena destacar a fala do Dr. Volnei Garrafa, referência nacional e internacional em bioética, segundo o qual o *principialismo*

“possui grande influência sobre os pensadores em saúde Por exemplo, no Brasil a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196/96 (Brasil, 1996), que aprovou na época as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no país, em seu preâmbulo, trata sobre os quatro princípios apresentados como quatro referenciais básicos da bioética” (GARRAFA et al., 2016, p.444)

Nota-se, portanto, que apesar do fato de que renomados autores já tenham lançado críticas ao *principialismo*, de certa forma, enfraquecendo-a, não obstante, o estudo sistemático de cada um dos quatro princípios basilares da bioética, propostos inicialmente por Beauchamp & Childress (1994), ainda se faz necessário. Tais princípios sustentam toda uma rede dogmática, que possa vir a se estabelecer, na medida em que tais preceitos da ética biomédica, até certo ponto, já funcionam como uma barreira para práticas abusivas nos bastidores da saúde no Brasil e no mundo.

Dentre os princípios elencados pelo *principialismo*, a autonomia é a que mais se aproxima da ideia de “consentimento”. Sem autonomia, as possibilidades de “serem mais” (FREIRE, 1996) dos cidadãos e cidadãs, como Presenças no mundo, ficam bastante reduzidas. No caso em questão, o direito de consentir é resultante do reconhecimento da autonomia do paciente e/ou do sujeito de pesquisa. Mas afinal, o que é consentir? Pode-se compreender “consentimento” como o substantivo que descreve o ato de permitir, tolerar, aprovar. Oriundo do latim *consentire*, trata-se de um verbo transitivo que pressupõe um complemento direto, que não pode ou deveria não poder ser usado sem a explicitação sobre o que é motivo de aprovação. Em decorrência disso, uma tradução adequada seria “dar consenso ou aprovação a”, enfatizando-se o caráter coletivo do ato (HOLANDA, 1986).



O consentimento é, portanto, um tipo de permissão que está na base de toda manifestação de autoridade, a tal ponto que, sem consentimento, não pode existir autoridade (FREIRE, 1996). Pode ser um consentimento implícito, como no caso das cores do semáforo, elas só funcionam porque todos nós concordamos com o seu significado previamente estabelecido e também estamos de acordo com o seu uso. Pode também ser explícito, quer dizer, os envolvidos se comprometem mutuamente a executar determinadas ações e a concordar com outras, usando como instrumento de concretização deste pacto, ou consentimento mútuo, um documento, como por exemplo, o termo de consentimento livre e esclarecido (ENGEELHARDT, 2008).

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi um dos primeiros recursos da ética em pesquisa e pode ser considerado como um instrumento de proteção para as pessoas envolvidas em pesquisas científicas. Tal documento foi criado depois de se tornar público que médicos do exército alemão usavam prisioneiros de guerra em experimentos científicos, com o objetivo de desenvolverem medicamentos para serem usados pelos soldados da Alemanha, na Segunda Guerra. Centenas de pessoas morreram nesses experimentos e os que sobreviveram tiveram que se habituar às cicatrizes físicas e psicológicas (LUNA, 2008).

Para impedir esse tipo de procedimento abusivo na pesquisa científica foi criado na Alemanha, em 1947, o Código de Nuremberg (GOLDIM, 1999). No primeiro artigo do Código fica estabelecido que o consentimento voluntário dos indivíduos envolvidos é absolutamente essencial. Além disso, apenas adultos com capacidade legal poderiam consentir em participar de pesquisas científicas. Tratou-se de uma iniciativa válida, que teria grande impacto nas ações científicas posteriores, mas, lamentavelmente, o Código de Nuremberg não foi suficiente para impedir que pesquisas abusivas envolvendo seres humanos continuassem a acontecer.

O exemplo mais conhecido de pesquisas que ignoraram por completo as recomendações do Código de Nuremberg é o Caso *Tuskegee* (GOLDIM, 1999), que aconteceu no Alabama, no sul dos Estados Unidos e que se estendeu por 40 anos: de 1932 até 1972. Neste caso, o TCLE não foi utilizado e os participantes da pesquisa foram, de forma premeditada e intencional, enganados pelos pesquisadores. Nos anos subsequentes, aconteceram também outros casos graves, em que muitas pessoas arriscaram



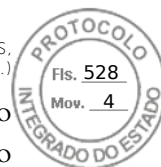
suas vidas, sem conhecer os riscos reais e sem dar o consentimento para os procedimentos à que eram submetidas.

O Código de Nuremberg, sempre muito criticado e até combatido, se tornou alvo de questionamentos, os mais diversos. Uma das críticas ao TCLE do Código de Nuremberg(GOLDIM, 1999) argumenta que ele foi elaborado e redigido por advogados, que não tinham conhecimento suficiente sobre as regras e necessidades de pesquisas científicas com seres humanos. A partir desses e de outros argumentos que tinham a intenção de desqualificar o TCLE, uma assembleia médica elabora na Finlândia, em 1964, a Declaração de Helsinque(GARRAFA & PRADO, 2007) que permite investigações que o Código de Nuremberg não autorizava.

No Brasil, o modelo de consentimento tem suas origens em uma tradição estadunidense, onde as argumentações estão centradas em interesses individuais e interesses de pesquisadores e tem como parâmetro balizador, a Resolução 196/96, que apresenta diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos(PARANAGUÁ E LORENZO, 2008). O item IV da resolução trata, especificamente, do consentimento livre e esclarecido e ressalta que o respeito devido à liberdade e a dignidade humana(FREIRE, 2005; FREIRE, 2011b) exige que toda pesquisa se processe, após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem as suas anuências à participação na pesquisa.

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Desde sua criação em 1947, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE) passou por processos de reelaboração e sofisticação e hoje é reconhecido como um elemento necessário e indispensável para a realização de pesquisas envolvendo pessoas. A princípio, pode parecer que um TCLE bem elaborado contém as respostas para os problemas e abusos que podem acontecer em pesquisas científicas envolvendo seres humanos, mas não é bem assim. Apesar do TCLE, são várias as dúvidas, frente a necessidade de tratar os sujeitos de pesquisa e/ou pacientes com todo o respeito e dignidade que a ciência e/ou a medicina exigem.



Na prática, o que se vê é que o termo de consentimento, apesar do seu caráter educativo, tem potencial para ser usado como um instrumento de coerção. Em linhas gerais, o uso de um modelo pré-estabelecido do TCLE apresenta dois problemas: um de natureza epistemológica e outro relacionado com um possível comprometimento da capacidade de decisão. Os dois problemas estão interligados, quer dizer, na medida em que a existência de um problema epistemológico na construção do termo de consentimento, pode levar a uma falta de autonomia e de consciência dos indivíduos envolvidos (LUNA, 2008; FREIRE, 2016).

No que diz respeito a problemática epistemológica, uma das questões mais graves diz respeito a linguagem usada no texto que compõe o TCLE, no caso desta ser muito técnica e, na maioria das vezes, fora do alcance cognitivo e interpretativo dos indivíduos envolvidos. As respostas para os problemas e abusos que podem acontecer em pesquisas dependem, portanto, da elaboração rigorosa de um TCLE, com informações claras e precisas, de modo que este cumpra seu papel de conscientizar e, portanto, de educar os envolvidos em práticas de saúde, no sentido de eliminar ou, ao menos, minimizar, qualquer possibilidade deste ser usado de forma coercitiva.

Para tanto, é bastante recomendável que os indivíduos, ao se submeterem a um procedimento médico, sejam avaliados em sua capacidade de consentir, considerando-se que existem casos em que os envolvidos podem não compreender os termos, de uma forma clara. Em suas práticas científicas, médicos e/ou pesquisadores, em hipótese alguma, podem coagir os pacientes e/ou sujeitos de pesquisa, à consentir, porque, ao fazê-lo, estariam privando-os de suas liberdades (CULVER, 1997; FREIRE, 1974) e perdendo a oportunidade de, cada um a seu próprio modo, alterar a ordem das coisas. Trata-se de mudar o *status quo*, de modo que médicos e/ou pesquisadores tenham a oportunidade de colocar os seus poderes e autoridades à serviço dos envolvidos, especialmente dos mais vulneráveis, as vezes, já tão penalizados pelas condições de “sujeitos passivos” frente à realidade.

O pressuposto básico é que a pessoa seja capaz de discernir entre suas escolhas (SEN, 2010). Para tanto, faz-se necessário que se rompa com uma tradição ainda muito forte, no Brasil e no mundo, que permite as autoridades, decidirem, com prioridade, sobre questões que dizem respeito à



outros envolvidos. Nesse sentido, o TCLE pode ser o pretexto necessário para que, de modo educativo (FREIRE, 2011a), todos possam refletir sobre as questões relevantes, que acabam por impactar nas suas vidas.

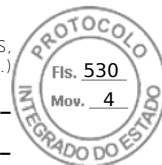
De acordo com Appelbaum et al. (1987) pode-se assumir que, ao menos do ponto de vista jurídico, um indivíduo é considerado potencialmente capaz de consentir apenas quando compreende e interpreta as informações relevantes que, tendem a influenciar a formação de sua opinião e consequente decisão. No entanto, somente listar e/ou classificar este tipo de agrupamento social não parece suficiente para resolver ao todo a questão, nem garante a minimização da vulnerabilidade inerente aos indivíduos, em suas condições de “sujeitos passivos” de pesquisas e/ou de práticas médicas.

Para se determinar quais são os indivíduos com capacidade de consentir e quais não estão em condições de exercer esta capacidade, é fundamental que se compreenda a complexidade da problemática em questão, levando-se em consideração, numa perspectiva bioética, o significado de conceitos como autonomia, bem como do risco da aceitação acrítica (GARRAFA, 2005), de noções éticas originadas na Europa e nos Estados Unidos, aplicando-as em contextos culturais, históricos e até geográficos bastante diversos.

O fato é que, para além das controvérsias sobre a aplicação do TCLE, no Brasil, o Conselho Federal de Medicina e os Conselhos Regionais não têm resoluções normatizando o TCLE, embora, em pareceres oficiais, admitam que o uso do TCLE é ético e legal, devendo ser aplicado na rotina médica assistencial (CFM, 2016). Por outro lado, vale lembrar que o TCLE está contemplado na legislação brasileira desde o Código de Ética Médica de 1988, passando pelo próprio Código Civil e leis estaduais de diversos Estados brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante quase toda a história da Medicina e da Ciência, de modo geral, as relações entre os envolvidos ocorreram de forma assimétrica e monótona, amparadas por pressupostos já ultrapassados, segundo os quais os médicos e/ou pesquisadores tinha e/ou tem a obrigação de favorecer seus pacientes e/ou os sujeitos de pesquisa, protegendo-os, paternalisticamente e em todos os sentidos, a ponto, inclusive, de esconder-lhe a verdade, caso entendam que esta seja dura demais para ser, por eles, enfrentada.



Há algumas décadas, talvez por conta do grande avanço e desenvolvimento tecnológico e o livre acesso às informações, aos poucos, foi se desenhando o reconhecimento das autonomias dos pacientes e/ou dos sujeitos de pesquisa, de modo que este paternalismo foi, lentamente, dando lugar à uma visão mais consciente da realidade. Até certo ponto, nesse processo, as pessoas foram se educando mais, despertando para a necessidade de um maior compartilhamento de ideias e decisões, que resulte em relações mais simétricas e justas também em contextos de pesquisas científicas e/ou práticas médicas. Nesse sentido, o consentimento de cada paciente para procedimentos diagnósticos e/ou terapêuticos, assim como o consentimento do sujeito de pesquisa, validando as pretensões dos pesquisadores, tornaram-se a expressão máxima do respeito às autonomias de ambos.

Especificamente no Brasil, a questão a ser enfrentada é saber se um modelo vigente de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), considerado por bioeticistas de renome, como reducionista – gestado e elaborado em países geograficamente distantes e culturalmente diversos do nosso – deveria ser aplicado de forma generalizada. Este reducionismo fica bem evidenciado, ao se estabelecerem os deveres e objetivos de uma profissão, no caso, por exemplo, do código de ética médica, onde são elencadas regras morais gerais, proibindo o médico de causar dano, sem o consentimento do paciente e sem nenhuma compensação benéfica ao paciente.

Na maioria dos casos, entretanto, a despeito do código de ética médica, a última palavra em relação a um procedimento ainda tem sido dos médicos, o que tem causado muitos conflitos, no que se refere ao consentimento do paciente e a sua capacidade de consentir. A grosso modo, são fortes os indícios no Brasil de que faltam predisposição e sensibilidade dos médicos e/ou dos pesquisadores para entender que o TCLE, mais do que um documento com peso jurídico, tem potencial para funcionar como estratégia educativa, que faça valer os direitos dos “sujeitos passivos” envolvidos. O TCLE não deve ser compreendido como uma mera formalidade, que deva substituir a integração necessária entre médico e paciente ou entre pesquisador e sujeito de pesquisa.

A questão não deve se restringir apenas à exigência do termo formal de consentimento. Ao contrário, trata-se de uma demanda ética, que exige do profissional de saúde e/ou pesquisador que assuma o compromisso de informar aos envolvidos “passivos” sobre o contexto em que estão in-



seridos. O TCLE pode ser entendido como um pretexto(ou um lembrete) de que a ética é um ingrediente indispensável, para que boas relações sejam estabelecidas, seja no campo da produção científica, seja no campo da saúde ou na vida, de modo geral.

Na verdade, o que se pretende, com o TCLE, é a melhora das relações. Trata-se de demandas éticas e relacionais, para as quais não dá mais para fechar os olhos. Hoje, mais do que antes, o que se pede, na clínica e/ou no campo de pesquisa, são relações humanizadas, marcadas por um relacionamento pessoal de excelência e pela dedicação de tempo e atenção necessários. Trata-se da necessidade de saber escutar os pacientes e/ou sujeitos de pesquisa, responder suas dúvidas, compreender suas ansiedades, explicar(quantas vezes for preciso), didaticamente, os diagnósticos e/ou os tratamento e/ou os procedimentos científicos, de forma que estes sejam capazes de entender.

Em suma, o TCLE pode funcionar como um documento mediador das relações, no sentido de evitar possíveis conflitos, na medida em que possibilita aos envolvidos e, especialmente, as autoridades em questão, que tomem para si a tarefa inadiável de aguçar suas percepções para o fato de que os pacientes e/ou os sujeitos de pesquisa, como pessoas de direitos que são, podem fazer valer suas opções, de acordo com seus próprios pontos de vista, escolhendo as alternativas que acharem convenientes para si, diante do realidade apresentada.

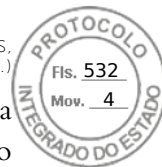
Nesse sentido, a questão fundamental é que o TCLE, mas que uma exigência jurídica, é resultado de uma demanda ética, de caráter educativo, não devendo ser encarado de forma burocrática e coercitiva, pois tal feito tem potencial para minar, ainda mais, a comunicação entre as partes envolvidas, criando um clima de desconfiança bastante inadequado nas relações; relações estas, muitas das vezes, já tão precariamente estabelecidas.

3. CASOS ILUSTRATIVOS DIVULGADOS PELA MÍDIA.

3.1 CASO ILUSTRATIVO I

EXTRAÇÃO DE TODOS OS DENTES DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O dentista acusado de ter extraído todos os dentes de mais um portador de necessidades especiais em Brasília teria convencido a mãe do pa-



ciente, o deficiente mental Roberto Carlos Pires Duarte, de 35 anos, a assinar um documento em branco autorizando o procedimento, segundo o irmão da vítima. A cirurgia foi feita no dia 27 de agosto, no Hospital Regional da Asa Norte (HRAN), pelo dentista Wilson Oliveira Santos, que também é acusado de arrancar todos os dentes de um adolescente no mesmo hospital. Assim como o jovem César Ferreira, Roberto Carlos Pires Duarte deveria retirar apenas dois dentes. A mãe de Duarte, a dona de casa Rita Pires Duarte, é analfabeta. A polícia investiga se ela foi coagida a assinar o documento. Rita fez a denúncia à polícia na quinta-feira. - Ele falou que estava tudo estragado e que precisava tirar todos. Eu falei: “mas eu vejo que ele tem dois dentes que precisam ser extraídos”. Os outros eu não sei, pois não dava para ver. Tinha cárie, mas não precisava tirar tudo - disse a dona de casa Rita Pires, em entrevista ao DFTV. O delegado responsável pelos dois casos, Laércio Rossetto, disse que o documento autorizando a extração, assinado pela mãe de Duarte, não tem validade jurídica. - Ela apresentou uma cópia do documento autorizando a extração. Se ela não sabe ler nem escrever, esse documento não tem dever jurídico. Ela só desenha o nome dela - disse o delegado em entrevista à CBN. O irmão do paciente, Francisco Duarte, disse que dentista insistiu para que a mãe autorizasse a retirada de todos os dentes, pois ela estava tendo dificuldades para higienizar a boca dele.

Ele sempre fez acompanhamento do tratamento do meu irmão. Ele sugeriu que era melhor fazer isso. Ele fez uma lavagem cerebral nela e rapidinho internou ele e ele saiu de lá sem os dentes. Ele deu um papel em branco para minha mãe assinar e ela assinou - disse Francisco Duarte também à rádio CBN. A mãe de Roberto Duarte disse que o filho não chegou a fazer radiografias dos dentes. Duarte é morador de Paranoá, no Distrito Federal. A polícia investiga se houve erro médico. Duarte fez exames no Instituto Médico Legal (IML) nesta sexta-feira, para saber se a retirada de todos os dentes era mesmo necessária. O secretário de Saúde do Distrito Federal, Augusto Carvalho, determinou a abertura de mais um processo administrativo disciplinar para investigar esta segunda acusação contra o dentista. Em nota, a secretaria informou que a nova denúncia será encaminhada ao Conselho de Classe e ao Ministério Público do Distrito Federal. Segundo a secretaria, o dentista que executou o procedimento, Wilson Oliveira Santos, está afastado de suas funções desde o dia



19 de outubro. Ele deve continuar sem exercer o cargo até a conclusão da investigação. O Conselho Regional de Odontologia do Distrito Federal informou que só deve abrir procedimento para investigar o caso depois que a família do paciente fizer uma denúncia formal ao órgão.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/dentista-convenceu-mae-de-paciente-autorizar-extracao-de-dentes-diz-familia-3164539>

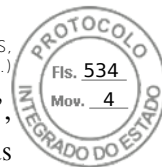
3.2 CASO ILUSTRATIVO II

OPERAÇÃO BARIÁTRICA

Pessoas fazem regime de engorda para poderem se submeter a cirurgia de estômago

O advogado gaúcho Fabiano Gouveia, 28, já era um homem gordo, com seus 125 quilos distribuídos em 1,82 m, quando começou uma dieta de engorda, há um ano e nove meses. Todos os dias, ele “punha para dentro” duas latas de leite condensado, alguns litros de refrigerante não *diet*. Também se empanturrava de pães e de maionese e avançava sobre nacos suculentos de carne com bastante gordura, fatias lustrosas de bacon e linguiças. Um saco de 1 quilo de bombom da marca Ouro Branco era devorado em quatro dias. Para arrematar, o jovem comprava baldes de 4 quilos de um alimento hipercalórico da marca Nutrisport, formulado para atletas e esportistas que desejam ganhar peso sem aumentar o volume das refeições. Praticantes de atividades físicas intensas usam esses alimentos para ganhar músculos.

No caso de Fabiano, entretanto, a ingestão do composto vinha acompanhada da seguinte orientação, feita por seu médico: “Não mexa um dedo, não faça nenhuma atividade esportiva. Assim, todo o excesso alimentar se converterá em quilos de gordura corporal extra”. Fabiano seguiu à risca o conselho e, 70 dias depois de iniciado o regime, contava 19 quilos a mais, atingindo a marca de 134 quilos. Hoje, o advogado pesa 71 quilos. É um homem elegante, mais para magro. Até cresceu. Mede 1,88 metro, seis centímetros a mais do que tinha na fase hiperadiposa. “Eu estava literalmente esmagado pela gordura.



Minha coluna vertebral vergara-se, numa cifose, pelo excesso de peso”, lembra. O incrível é que foi a dieta de engorda que abriu para Fabiano as portas do mundo dos magros.

Parece lógica torta. Não é. Um entre os 17 milhões de brasileiros obesos, o advogado resolveu recorrer ao expediente mais drástico para emagrecer: a cirurgia de redução de estômago, que promete perdas de até 40% da massa corpórea. E quase sem risco de reengorda. Como se trata de cirurgia agressiva demais, as entidades médicas impuseram restrições à sua realização. A principal delas: só obesos gravíssimos, ou com sérios danos à saúde por causa do excesso de peso, são candidatos à operação.

Um estudo realizado no Brasil mostra que, em cada mil pacientes que fazem cirurgia da obesidade, três falecem por complicações decorrentes da operação. Há ainda complicações que, sem levar à morte, podem infligir sofrimentos grandes ao paciente. Segundo o endocrinologista Alfredo Halpern, da Universidade de São Paulo, as comorbidades mais comuns associadas à obesidade são hipertensão arterial, diabetes, problemas na coluna, apneia do sono e problemas coronarianos. “A chance de um obeso com IMC entre 35 e 39,99 não apresentar nenhuma comorbidade é de apenas 5%”, diz. Muitas vezes, essas comorbidades colocam em risco a vida de um paciente. Sabe-se, por exemplo, que na faixa dos 25 aos 35 anos a taxa de mortalidade dos grandes obesos é até 12 vezes maior do que na população em geral. É para esses que estão na linha de risco que se indica a cirurgia. E só para esses.

Com critérios tão seletivos, gente que não é obesa mórbida, mas está cansada da luta contra a balança, na maioria das vezes inglória, começa a ver na dieta de engorda o acesso mais fácil à cirurgia que, imaginam, será redentora. No caso de Fabiano, a engorda foi calculada rigorosamente pelo seu médico. Antes, o advogado tinha IMC de 37,74. Depois de 70 dias de hiperalimentação, o IMC foi para 40,45. E veio a cirurgia. Com a estudante de medicina Gisele, 23 anos, está sendo um pouco diferente. Gisele está em pleno processo de engorda. Com 1,63 m e 84 quilos (IMC = 31,2), Ela decidiu chegar aos 96 quilos. Terá IMC de 36,1, o que, acredita ela, tornará possível a cirurgia de obesidade. Nos sonhos da jovem, a meta será alcançada até dezembro. O esforço de engorda da estudante é parecido com o do advogado.

Como ela é paulistana e de origem italiana, porém, a dieta conta com um reforço extra nas massas, sempre besuntadas em molhos com muito

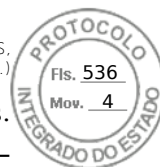


creme de leite. Gisele não contou com orientação médica para sua dieta. Ao contrário, fugiu do especialista que a aconselhou a perseverar nas dietas tradicionais de emagrecimento em vez de tentar a cirurgia. “Ele não teve compaixão. Só volto a me apresentar a um médico quando conquistar o peso indicado para a operação.”

O cirurgião Marcelo Roque de Oliveira, 47, membro titular da Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e da equipe de médicos do prestigioso Instituto Garrido, de São Paulo, tem horror aos expedientes usado pelo advogado Fabiano e pela estudante.”Há o risco sério para os pacientes de essa engorda desencadear diabetes, hipertensão, lesões nas artérias, entupimentos nas pequenas artérias, problemas articulares, particularmente nos tornozelos, e afetar a coluna. E esses danos podem ser definitivos, sem remissão nem depois do emagrecimento”, adverte Oliveira. O médico sabe que há colegas seus (como foi o caso com o Fabiano) indicando a dieta de engorda, o que ele considera um grave desvio ético: “É o mesmo que um médico criar uma doença em seu paciente com o argumento de que depois vai curá-lo.”

Conclusão:

Fabiano quase morreu após operação. “Eu sou um sobrevivente”, diz o advogado gaúcho Fabiano Gouveia, o mesmo que se submeteu à dieta de engorda para fazer a cirurgia de obesidade. Nos planos originais, Fabiano ficaria quatro dias no hospital e carregaria uma cicatriz minúscula na barriga, graças a uma videolaparoscopia. Fabiano ficou 60 dias no hospital, 20 dos quais no Centro de Terapia Intensiva. “Disseram que eu tinha 3% de chances de sobreviver.” O advogado sofreu embolia pulmonar. Uma perfuração no intestino gerou um quadro de peritonite. Três vezes, o abdome do rapaz foi aberto para consertar o estrago. Ficou uma cicatriz de 30 centímetros que se estende do meio do peito até quase o púbis. O médico também estreitou demais a saída do estômago de Fabiano para o intestino. O estreitamento é feito para tornar a passagem do alimento mais lenta, mantendo a sensação de estômago cheio, mas, no caso de Fabiano, o “funil” ficou tão apertado que, durante nove meses, o rapaz só pôde ingerir dieta líquida. O advogado perdeu 71 quilos em cinco meses. Desnutri-



do, os cabelos começaram a cair, assim como as unhas e três dentes. Para recuperar a capacidade de se alimentar com comidas sólidas, Fabiano teve de se submeter a um novo procedimento. Sedado, introduziram em seu tubo digestivo um balãozinho que, depois de inflado, foi puxado até o esôfago. O balão recuperou-lhe o diâmetro da saída do estômago. Mesmo assim, carne, nunca mais. Nem moída. «Imagine o que é isso: um gaúcho sem comer carne.» E que, quando come outros alimentos, tem de mastigar 40 vezes antes de engolir. O médico Marcelo Roque de Oliveira diz que complicações graves como as de Fabiano são raras, mas acontecem. «É por isso que a cirurgia só se justifica nos casos em que os benefícios para o paciente suplantem com folga os riscos a que ele se expõe.» Também o estreitamento exagerado da saída do estômago não é comum. Mas é comum o sofrimento na adaptação à vida pós-operação.

Fonte: <http://www.receitasparaemagrecer.com.br/?c=Opera%E7%E3o%20Bari%E1trica&n=187>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, ALINE. **Direitos Humanos do paciente**. Curitiba: Juruá, 2016.

APPELBAUM, PAUL STUART et al. **Informed consent: legal theory and clinical practice**. New York: Oxford University Press, 1987.

BAJOTTO, ALETHÉIA PETERS & GOLDIM, JOSÉ ROBERTO. **Consentimento informado: cuidados para o recrutamento de populações vulneráveis**. *Revista Bioética*. 2012, vol. 20, n. 2, p. 226-231. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/743/772>. Acesso em: 08 Out. 2020.

BEAUCHAMP, TOMLAMAR & CHILDRESS, JAMES FRANKLIN. **The Principles of biomedical ethics**. New York: Oxford, 1994.

CFM - CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Recomendação Nº1/2016. Disponível em: https://portal.cfm.org.br/images/Recomendacoes/1_2016.pdf Acesso em 20/10/2020.



CLOTET, JOAQUIM. **O consentimento informado nos comitês de ética em pesquisa e na prática médica: conceituação, origens e atualidade.** *Revista Bioética*. 1995, v. 3, n.1. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/430/498>. Acesso em: 08 Out. 2020.

CULVER, CHARLES MARRIOT et al. **Bioethics: A Return to Fundamentals.** New York: Oxford University Press, 1997.

EMMERICH, ADAUTO & SANTOS, MARY LEE DOS SANTOS. **O consentimento livre e esclarecido e a vulnerabilidade do sujeito de pesquisa.** *Revista Bioética*. 2011, vol. 19, n. 2, p. 553-561. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/644/672>. Acesso em: 08 out. 2020.

ENGELHARDT, HUGO TRISTRAM JR. **Fundamentos da Bioética.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANKENA, WILLIAM. *Ética*. 5. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. (Primeira publicação em 1974).

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

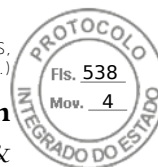
FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, PAULO. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

GARRAFA, VOLNEI. **Da bioética de princípios a uma bioética interventiva.** *Revista Bioética*, Conselho Federal de Medicina. Vol. 13, n. 01, pp. 125-134, 2005.

GARRAFA, VOLNEI. **Desafios éticos na política de recursos humanos frente às necessidades de saúde.** *Cadernos RH Saúde* 1994;1(3): 9-18.



GARRAFA, VOLNEI. **Bioética e Ciência - Até onde Avançar sem Agredir.** In: Iniciação à Bioética. Costa, Sergio Ibiapina Ferreira & Garrafa, Volnei. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998. pp. 99-110.

GARRAFA, VOLNEI. **Bioética e manipulação da vida.** In: ADAUTO NOVAES.(Org.). O homem- máquina- a ciência manipula o corpo. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, v.1, p.213-225.

GARRAFA, VOLNEI & LORENZO, CLAUDIO. **Moral imperialism and multi-centric clinical trials in peripheral countries.** l Cad Saúde Pública, v.24, n.10, p.2219-2226 2008.

GARRAFA, VOLNEI & PRADO, MAURO MACHADO DO. **Alterações na Declaração de Helsinque – a história continua.** Revista Bioética 2007 15 (1): 11-25

GARRAFA, VOLNEI et al. **Críticas ao principlialismo em bioética: perspectivas desde o norte e desde o sul.** Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.2, p.442-451, 2016. DOI 10.1590/S0104-12902016150801

GOLDIM, JOSE ROBERTO. **O caso Tuskegee: quando a ciência se torna eticamente inadequada.** 1999. Acessível em <http://www.ufrgs.br/bioetica/tueke2.htm>

HOLANDA, AURÉLIO BUARQUE DE. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 1986

LUNA, FLORENCIA. **Vulnerabilidad: la metáfora de las capas.** Jurisprudencia Argentina, IV, n. 1, 2008. Disponível em: https://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/9572/mod_page/content/17/3.1.%20Luna%2C%20F.%20%282008%29%20Vulnerabilidad.%20La%20metafora%20de%20las%20capas.pdf Acesso em: 08 Out. 2020.

LUNA, FLORENCIA. **Consentimento livre e esclarecido: ainda uma ferramenta útil na ética em pesquisa.** Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde. 2008, dez., vol. 2, n. 1, p. 42-53. Disponível em: <<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/866/1508>>. Acesso em: 08 Out. 2020.



NUREMBERG MILITARY TRIBUNALS. Trials of war criminal before the. Control Council Law 1949; 2(10): 1-896. Acessível em https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/NT_war-criminals_Vol-II.pdf

PARANAGUÁ, JOSÉ & LORENZO, CLAUDIO. **Vulnerabilidade em pesquisa e cooperação internacional em saúde.** Revista Brasileira De Bioética, 4(3-4), 156-169. <https://doi.org/10.26512/rbb.v4i3-4.7883>

POTTER, VAN RENSSELAER. Bioethics: Bridge to the future. Englewood Cliffs: Prentice- Hall, 1971.

RELATÓRIO BELMONT. 1979. Disponível em: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/webpages/po/RETC-CR/nr/rdonlyres/en-7zwmzpxffu44jh4evwz55t2cm3xeg7kxwld3hjae6np2vynxn-3dy5hg7tsjtaglwlkz57zxrmo/belmontSP.pdf> Acesso em: 08 out. 2020.

SEN, AMARTYA. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração universal sobre bioética e direitos humanos. [Internet]. Paris: UNESCO, 2005. (acesso 08 Out. 2020). Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf>

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR DIGITAL

Jair Henrique Boarão⁷⁹

1. INTRODUÇÃO

Alunos distantes das salas de aula, os portões estão fechados, cenário esse que não se repetia desde a Gripe Espanhola de 1918, novos cuidados, usos de máscara, isolamento social, aulas on line, tudo por consequência da relação indireta entre Educação e Corona vírus.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, a pandemia da COVID-19 já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta.

Em meio a esse contexto assustador, não apenas na questão de saúde, mas também do aprendizado das crianças e dos jovens, os impactos no ensino são vários. Enquanto alguns escancaram alguns problemas na área da Educação, outros acreditam ser oportunidades de crescimento e evolução, uma vez que através dessa problemática algumas concepções e metodologias devem ser repensadas, no que se refere a futuros acontecimentos que podem ser vinculados a novos vírus.

79 Mestrando em educação, pós graduado em engenharia de produção, licenciatura em matemática, graduado em administração, técnico em química e em processamento de dados. Docente da graduação e curso técnico a 12 anos e 30 anos de experiência na indústria.



Vários setores estão enfrentando dificuldades para se adaptar e encontrar meios para encarar tais desafios, pois há um despreparo total de toda a comunidade escolar no que tange o uso da tecnologia enquanto instrumento facilitador da aprendizagem.

A maioria das escolas não tem suporte necessário para ofertar o ensino remoto ou a distância. Apesar de até estarem mais presentes em instituições do Ensino Superior, as plataformas digitais eram aproveitadas pela minoria dos estudantes da Educação Básica. E do dia para a noite as escolas precisaram encontrar maneiras de se adaptar a essas “novas tecnologias” – que não são tão novas assim, apenas não eram utilizadas porque na realidade nunca houve a vontade de rever o objetivo da Educação.

Também, nunca houve uma real preparação do professor para esse tipo de situação. Preparar uma aula remota é bem diferente da prática presencial de sala de aula, a dinâmica de interação com os alunos é outra, as formas de comunicação com familiares mudam e o conhecimento das tecnologias educacionais é imprescindível.

Se por um lado os professores estão despreparados, os alunos também não estavam acostumados a rotinas mais pesadas de estudos em casa, ambiente no qual normalmente priorizavam atividades de descanso e entretenimento. De maneira geral, os estudantes não possuíam a maturidade para lidar com esse tipo de autonomia e organização.

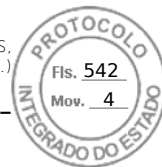
As dificuldades são várias, mas são normais, apesar de assustador, esse cenário de educação e corona vírus é novo para todos e com certeza servirá como meio para reaprender novas metodologias a serem reaproveitadas e aplicadas em sala no pós - pandemia.

2. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR DIGITAL.

Em tempos de pandemia, isolamento social, e várias outras medidas no combate ao covid-19, toda a sociedade necessitou se adaptar, se reinventar.

A capacidade de sobrevivência é inerente ao ser humano desde os primórdios, pois o homem necessitou se adaptar para poder passar pelas adversidades de cada momento histórico.

Durante a pré-história até a descoberta do fogo, marco da evolução humana, o ser humano aprendeu a viver em grupo, a se alimentar e a se comunicar.



Mas a cada avanço surgiam mais dificuldades que deveriam ser superadas.

Na história da antiguidade, a Guerra do Peloponeso foi a maior das guerras, e trouxe uma série de sofrimentos para quem estava envolvido nela, uma vez que jamais, em tempo iguais, os homens foram vítimas de tantas desgraças ao mesmo tempo, sejam de cunho naturais, terremotos, secas, eclipses e a peste ou seja resultantes do próprio conflito, que trouxe escravidão, devastação de cidades inteiras e muitas mortes.

Segundo ANTUNES (2011, p.102-120), a Guerra do Peloponeso parece se tratar de um momento crítico no que diz respeito à coesão dos povos helênicos, pois havia uma grande diferença militar da Liga de Delos e o dos Peloponesos: enquanto estes detinham a maior força hoplítica em número e qualidade, os atenienses e seus aliados mantinham uma postura ofensiva pelo mar com sua hegemônica frota de trirremes

Por volta de 430 a 429 e novamente em 427, uma epidemia sem origem definida, atingiu Atenas com tanta intensidade que levou a morte um terço de toda a população Ateniense, fato esse citado pelo historiador Tucídides, sobrevivente da peste.

Conforme KAGAN (2006, p.62), a situação se tornara ainda mais complexa quando a população abandonou seus campos de cultivo para se protegerem no interior das muralhas essa aglomeração só contribuiu para a disseminação da peste.

...sobre a epidemia, chegou a Atenas de um modo inesperado e atacou primeiro os habitantes do Pireu. De repente as pessoas padeciam de febres intensas, (...) depois sobrevinham espirros e tosse, para logo atacar o estômago. (...) Exteriormente, o corpo não resultava nem muito quente nem muito frio (...), com uma erupção de pequenas pústulas e chagas. No entanto, os doentes sentiam uma queimação, que não aguentavam vestir túnicas leves, (...) só podiam andar nus e com vontade de mergulhar em água fria, não só pelo excesso de calor, mas também pela sede insaciável que sentiam. (...) O mais terrível do mal em seu conjunto era o desânimo quando se adoecia – pois entregues ao desespero se abandonavam muito mais, sem vontade de melhorar – e o fato de que ao se contagiar por cuidar uns dos outros, morriam como rebanhos”. (TUCIDEDES, 2001, p.584)



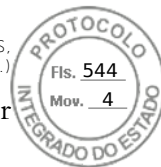
Como a educação em Atenas tinha como objetivo trabalhar as qualidades mentais, físicas e morais do ser humano, atingindo o equilíbrio entre corpo e mente, a instrução iniciava no dia do nascimento e finalizava aos vinte anos de idade, a menina era educada em casa, não houve então nenhum registro do que foi feito durante a época dessa epidemia, uma vez que os primeiros que morreram foram médicos, não havia nenhum tipo de tecnologia a ser utilizada para auxiliar na descoberta e tratamento da doença.

Sabe-se somente que a imagem da doença, aponta Tucídides, é mais impressionante do que é possível narrar, e o mais inusitado é que nem as aves de rapina se aproximavam dos cadáveres espalhados por toda parte em Atenas e em seus arredores, tanto que naquele ano os espartanos suspenderam os ataques para não se contagiarem.

Junto com a epidemia, o que mais angustiou [os atenienses] foi a concentração das pessoas do campo na cidade (...), houve um estrago que não respeitava regras, pois os cadáveres se empilhavam uns sobre os outros, e os moribundos se arrastavam pelas ruas e em volta de todas as fontes pela ânsia da água. (...) Os homens, sem saber o que fazer, tenderam a abandonar por igual o sagrado e o humano. (TUCIDEDES, 2001, p.584),

Outra grande epidemia data de 250 a.C. foi a Peste de Cipriano, nome atribuído em reconhecimento ao bispo de Cartago. De origem desconhecida calcula-se que tenha começado na Etiópia tendo-se espalhando pelo norte de África, passou pelo Egito acabando por chegar a Roma. Na Alexandria dizimou mais da metade da população e no ano de 444 atingiu a Grã-Bretanha. Ainda hoje, o vírus responsável pela Peste de Cipriano é um enigma. Para alguns historiadores pode ter sido uma febre hemorrágica viral, para outros pode ter sido uma gripe causada por um vírus idêntico ao que causou a Gripe Espanhola em 1918.

Segundo REID & TAUTENBERGER (2001, p.81-87) a Gripe Espanhola, aconteceu entre 1918 e 1919, e foi uma pandemia que atingiu todos os continentes e deixou em torno de 50 milhões de mortos, não se sabe ainda a origem, mas o que se tem certeza é que ela iniciou de uma mutação do vírus influenza e que os primeiros casos foram registrados



nos Estados Unidos e então se espalhou pelo mundo, principalmente por conta da Primeira Guerra Mundial.

No Brasil, ela data de setembro de 1918, espalhando-se por todas as regiões do país causando a morte de 35 mil brasileiros. A doença Gripe Espanhola, não surgiu na Espanha e nem se espalhou por lá, o fato foi que como nesse país se tinha uma liberdade de imprensa, ela foi divulgada de lá para o mundo.

De acordo com PHILLIPS, KILLINGRAY (2003, p.19), a epidemia manifestou-se em três ondas - a primeira irrompeu em março de 1918, apresentando taxa de mortalidade bastante baixa e, por isso, não motivou preocupação excessiva; a segunda, altamente virulenta, espalhou-se pelo mundo a partir de agosto do mesmo ano; a terceira onda, menos virulenta, emergiu em janeiro de 1919, estendendo-se, em alguns lugares, até 1920.

Em caso de suspeita de gripe, a investigação clínica seguia os seguintes procedimentos: anamnese (histórico dos sintomas baseado no relato do paciente); percussão e auscultação da região torácica; apalpação do abdômen (para perceber o volume e a eventual sensibilidade em algum órgão); atenção ao funcionamento dos intestinos e das funções digestivas; exame da urina e das secreções brônquicas; auscultação do coração; medição da temperatura e da pulsação; observação do estado geral do paciente: ânimo, apetite, sono, reflexos, tônus muscular. (BRITTO, 1895, p.260).

Registram-se que em todo o País, os hospitais estão lotados e as escolas mandaram os alunos para casa, o comércio baixou as portas, só funcionavam as farmácias, que vendiam tônicos que prometiam cura para os doentes terminais, nos subúrbios do Rio de Janeiro, as ruas ficam cheias de cadáveres porque as famílias ficam com medo de serem infectadas pelos mortos dentro de casa.

Os parlamentares apresentam vários projetos de lei com o objetivo de combater a doença através de diferentes frentes, tentando amenizar seus efeitos.

Em relação a educação uma das propostas determinava a aprovação automática de todos os estudantes brasileiros, sem a necessidade dos exames finais.



As aglomerações públicas ficam proibidas, teatros e cinemas são desinfetados e lacrados e havia até a proibição de frequentar o cemitério no dia de finados, para evitar as multidões e que se vissem a quantia de corpos que ainda não haviam sido sepultados.

De acordo com a Gazeta de Notícias, jornal da época, em São Paulo, a população em peso recorreu a um remédio caseiro, a base de cachaça, limão e mel e o reflexo disso se dá na economia, o preço do limão dispara e some das prateleiras.

Com toda a crise os governantes não poderiam permanecer de braços cruzados e então iniciam a distribuir remédios e alimentos, tiveram que improvisar enfermarias em escolas, clubes e igrejas e convocaram médicos particulares e estudantes de medicina, para auxiliar nos atendimentos.

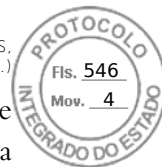
A primeira geração de Educação a Distância chega no Brasil em 1920, chegou o rádio e, mais tarde, a televisão e logo essas ferramentas passaram a ser utilizadas também. Os alunos recebiam todo o material didático por correio e tinham acesso às aulas pelo rádio e TV, foi uma forma de amenizar a situação, mas mesmo assim como já foi dito acima os alunos foram aprovados automaticamente.

Pensar em rádio e Televisão como evolução tecnológica comparado aos dias atuais, parece bem longe do acesso que os estudantes tem hoje, mas se considerarmos a data de 1920, era um grande avanço para época.

Atualmente a sociedade contemporânea vive a era da Tecnologia da Informação e Comunicação e a importância da aplicação dessa no contexto educacional, pois essas ferramentas auxiliam no processo de ensino, e é um dos maiores problemas encontrados no que se refere a inserir tais tecnologias dentro das escolas.

Utilizar a tecnologia nos dias atuais representa uma forma de sobrevivência, praticidade, eficácia e modernização, diante de todo esse momento que estamos vivendo.

O ano de 2020 veio marcado pela Pandemia, consequência do covid-19 e isso trouxe à tona uma profunda mudança nas relações entre espaço, tempo e doenças infecciosas, o ser humano necessitou de isolamento social, a forma de trabalho mudou e a tecnologia cada vez mais torna-se presente no cotidiano. Percebeu-se que o mundo está mais vulnerável a cada dia, pois há uma disseminação global da doença.



Segundo a Página oficial da Organização Mundial de Saúde deste ano, o novo Corona vírus, conhecido como SARS-CoV2, causa a doença Covid-19. São da mesma família o SARS-CoV e o MERS-CoV, além de outros corona vírus que causam normalmente resfriados comuns. Sua estrutura é formada por micro espinhos quando vista ao microscópio eletrônico, que se parecem muito com uma coroa.

Todo o aparato utilizado no combate a pandemia é uma soma do aprendizado vindo de outras doenças, em diferentes períodos históricos, como exemplo a quarentena, utilizada no século XIV, nas cidades portuárias do Mediterrâneo no controle da peste negra, Hospitais modernos e drogas antivirais já desenvolvido no século XX, tudo isso agregado ao smartphone, biotecnologia, câmeras de monitoramento, geolocalização, drones e telemedicina, porém ainda nem todos os países tem acesso a essa maravilhosa tecnologia, nem todas as pessoas possuem condições financeiras para tê-las.

Diante de todas as crises, cada país tende a propiciar seus melhores recursos para lidar com tais problema. Claro, que nesse percurso, as fragilidades também são evidenciadas. Portanto, é na agilidade da oferta de tais condições que as vidas são ganhas ou perdidas.

A Ásia enfrentou a pandemia com uma excepcional mobilização de recursos físicos e tecnológicos, diferente do Vietnã que não apresentava tais recursos. A Europa que por toda a revolução industrial, dos sistemas nacionais de saúde e dos modelos de proteção social, enfrentou com grande dificuldade a passagem do vírus, no entanto a resposta rápida, consistente e sustentável de lideranças políticas também foi fundamental nos países que apresentaram os melhores resultados no combate ao covid-19.

As grandes catástrofes nunca acontecem de forma igualitária e a superação também não o foi, para que se amortize um pouco as desigualdades socioeconômicas, tem-se a necessidade de mobilização nos planos globais, regionais e nacionais meios para deter tal agravamento, aqui tratando-se de ciência, saúde, tecnologia, educação e proteção social.

No Brasil, várias medidas foram tomadas em relação a educação, os governantes de cada estado tiveram que construir um plano de atuação emergencial para que as escolas pudessem dar conta mesmo de forma não presencial dos conteúdos propostos para o ano letivo, para cumprir a carga horária mínima e dar conta da grade curricular.



As escolas e universidades deixaram de atender seus alunos presencialmente desde março desse ano, no início o calendário escolar foi adaptado, as férias letivas foram antecipadas, até poder desenhar de alguma maneira como seria o decorrer do ano.

Imaginando que as escolas brasileiras não tem o hábito de utilizar as tecnologias em sala, visto que falta formação e verbas para investimentos em computadores, em internet nas escolas, tudo foi meio imposto, não houve uma política de contingência para garantir aos alunos que de suas casas teriam acesso também.

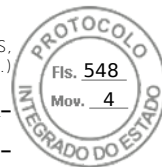
A Pandemia no Brasil abriu um leque de dificuldades na metodologia de ensino, uma vez que deve-se analisar esta geração bem diferente da qual tinha-se décadas atrás, pois nasceram e foram criados na era da revolução digital, na era da inteligência, onde as crianças não respondem muito bem a metodologia arcaica de ensino, pois o contexto social e econômico é outro. Necessita-se adaptar a educação a esse novo modelo de sociedade, a que tipo de indivíduo que se quer formar.

Diante de todas essas mudanças, não dar acesso a esses estudantes é concordar com a exclusão técnica e social. As instituições educacionais precisam organizar espaços para discussões, trabalhos em grupo, receber também o *feedback* do aluno, pois introduzir as novas tecnologias é sem dúvida fundamental, porém ainda deve assegurar a construção da cultura escrita, que vem sendo historicamente produzida durante séculos.

Enquanto instituição social e espaço de aprendizagem, preparatória para os desafios futuros e em tempos de conexão permanente, deve-se proporcionar ao educando o mundo digital. Nesse contexto, o uso da tecnologia na sala de aula tem uma função fundamental.

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem. (CARVALHO, KRUGER, BASTOS, 2000, p. 15).

A percepção dos alunos da utilidade futura do que aprendem hoje pode ter efeitos positivos para a sua motivação. De modo geral, os alunos mais motivados conferem maior valor às metas futuras.



Buscar a criação de novas formas de conhecimento, não só rompendo com os limites disciplinares, mas também criando novos espaços onde o conhecimento pode ser produzido. [...] O conhecimento deve ser reinventado e construído, convidando-se os alunos para transpor limites, encorajando-os a pôr fim às disciplinas que separam à cultura superior da cultura popular, a teoria da prática, a política do cotidiano, a pedagogia da educação (GIROUX, 1992, p. 259).

Quando os alunos percebem a utilidade das atividades acadêmicas são mais motivados e dedicam maior esforço para dominar todas as tarefas, comparados aos alunos que as veem apenas como um treinamento.

Consta-se então que um professor não motivado, não desperta o interesse em seu aluno em aprender, como consequência, o educando não motiva seu professor a fazê-lo, ou seja, se não existe uma relação de saberes e interesses entre ambas as partes para o processo ensino-aprendizagem não há motivação mútua, portanto o processo não ocorre, e um finge que ensina e o outro finge que aprende.

Pensar na Pandemia, quando não se tem uma linha de atuação diferenciada preparatória, voltada a tecnologia dificulta o processo de inserção digital no *classroom* por exemplo, um aluno que nunca precisou investigar, levantar problemáticas utilizando ferramentas como o celular para auxiliar no processo de aprendizagem é fadar ele ao fracasso, seria muito mais interessante então, uma aprovação em massa.

Precisa-se repensar uma nova concepção de escola, de mundo e de educação, pois diante de tais inimigos como esses apresentados com essa pandemia e com tantas outras que virão, requer a formação de um novo profissional para o mercado de trabalho, atuar em *home offices*, em empresas com dinâmicas diferenciadas de trabalhos.

O Covid-19 somente abriu uma lacuna para demonstrar o quão arcaico está o sistema de educação brasileira, o quanto falta investimento e como os professores com suas metodologias estão atrasados diante do momento, não há como viver numa sociedade tecnológica, utilizando apenas quadro e giz.

Por fim, é preciso não se descuidar da dimensão individual em que a vida ao final se realiza, apesar de fortemente influenciada pelos fenôme-



nos mais amplos citados. Para tanto, nos auxilia a perspectiva sociológica proposta por Norbert Elias (1994), na qual a interdependência social configura uma economia dos afetos, articulando as dimensões coletiva e individual. Uma abordagem que nos ajuda a desenvolver uma visão mais integrada dos fenômenos, nos anos em que convivemos com a COVID-19.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se através da pesquisa realizada, que muitos acontecimentos durante toda a existência da humanidade, exigiu uma readaptação por parte do ser humano, porém quando não se sabe o inimigo e o tamanho da sua força, desencadeia problemas em todas os setores.

No Brasil em geral, nunca houve realmente uma proposta de ensino que envolvesse a tecnologia em sala de aula, parecia muito distante da realidade.

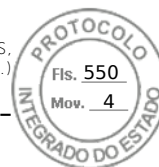
Um dos maiores problemas encontrados e gerados pela pandemia na Educação é a desigualdade do acesso a tecnologias, o que nessa área causa um abismo entre o processo ensino-aprendizagem e a falta de dispositivos eletrônicos e internet para aqueles que não tem em casa.

Como a realidade Brasileira está bem longe de ser igualitária, repensar as tecnologias educacionais é a principal solução de inovação na resolução de problemas futuros, entretanto as ferramentas tecnológicas vão além, pois proporcionam a adoção de conteúdos variados e mais interativos, como videoaulas, infográficos, animações, realidade aumentada, jogos educacionais, tours virtuais em locais famosos e muito mais, auxiliando na Educação em tempos de Corona vírus.

Momentos de crise sempre impulsionaram a inovação da sociedade em diversas frentes, e a pandemia do Corona vírus deve ser encarada como uma nova oportunidade de acelerarmos não só a utilização de tecnologias educacionais, mas também de alavancar mudanças nas metodologias de ensino amplamente adotadas pelas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Lucas Pereira. **O Imperialismo Ateniense durante a Guerra do Peloponeso: Uma discussão Historiográfica**. Revista Eletrônica Antiguidade Clássica, v.7, nº1, 2011, p. 102-120.



ÁRIES, Philippe. **O homem diante da morte**. Tradução DE Ana Rachça. Portugal: Europa-América, LDA 2000.

CARVALHO, Marília G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de. **A Apropriação do Conhecimento Tecnológico**. CEEFET-PR, 2000.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. **Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

ELIAS N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1994. [Links]

KAGAN, Donald. **A Guerra do Peloponeso: Novas perspectivas sobre o mais trágico confronto da Grécia**. Tradução de Gabriela Máximo, Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Record, 2006.

PHILLIPS, Howard; KILLINGRAY, David (Ed). **The Spanish influenza pandemic of 1918-19: new perspectives**. London: Routledge. 2003.

Procedimentos para apresentação de artigo em publicação periódica técnica e/ou científica (NBR 6022:2018). UFPR: Paraná, 2020.

REID, Ann H.; TAUBENBERGER, J.K.; FANNING, Thomas G. The 1918 **Spanish influenza: integrating history and biology**. **Microbes and Infection**, n.3, p.81-87.

TUCÍDIDES; **História da Guerra do Peloponeso**. - 4ª. edição - Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

VAN HARTESVELDT, Fred R. (Ed.). **The 1918-1919 pandemic of influenza: the urban impact in the western world**. New York: The Edwin Mellen Press. 1993.

INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE MÉDICOS PARA O SUS: A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO, SERVIÇO E COMUNIDADE

*Paula Francineide Pinto da Silva*⁸⁰

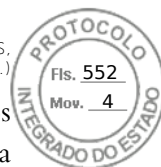
*Katia Rejane de Medeiros*⁸¹

INTRODUÇÃO

A formação profissional em saúde ganha destaque por ser um dos pilares de sustentação do Sistema Único de Saúde (SUS) na perspectiva de qualificar a atenção à saúde. Constitui-se em atividade complexa que não se restringe à constante aquisição e atualização de conhecimentos. Engloba a produção de subjetividade, o desenvolvimento de habilidades técnicas, o adequado entendimento do SUS e atitudes necessárias ao exercício integral, eficiente, eficaz e ético da atenção à saúde individual e coletiva. Segundo Ceccim e Feuerwerker (2004), o processo formativo deveria estar orientado para a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, fundamentado na problematização do processo de trabalho e na sua capacidade de acolhimento e cuidado às necessidades de saúde da coletividade.

80 Mestre em Saúde Pública (IAM/Fiocruz-PE) e sanitarista do *Campus Agreste* da UFPE.

81 Doutora em Saúde Pública (IAM/Fiocruz-PE).



Com a finalidade de suprir a demanda de profissionais preparados para atuar no SUS, o Ministério da Saúde (MS) introduziu em 2003 a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), com o escopo de descentralizar e disseminar a capacidade pedagógica no SUS (BRASIL, 2005b). Os fundamentos dessa política são a formação de profissionais de saúde e o aperfeiçoamento dos trabalhadores que atuam na rede, ambos devendo estar sintonizados e organizados a partir das necessidades de saúde da população e singularidades do território.

Essa iniciativa, de acordo com Ceccim (2005), aposta na transformação da rede pública de saúde num espaço de ensino-aprendizagem pelo exercício do trabalho. Nesse sentido, o autor destaca a relevância de que esse cenário seja lugar de atuação reflexiva, crítica, propositiva, comprometida e tecnicamente competente, com a consequente replicação da capacidade pedagógica entre os trabalhadores e gestores; usuários e trabalhadores; usuários e gestores de ações; serviços e sistemas de saúde; estimulando, especialmente, o controle social.

Tradicionalmente as instituições de ensino médico conduziram uma formação com ênfase no tecnicismo, nas práticas curativas e individualizadas, bem como na fragmentação do conhecimento pelas especialidades, incapaz de formar a força de trabalho necessária à resolução dos problemas de saúde da população (JUNQUEIRA, 2013). Por isso, em vários arranjos, tanto a academia quanto a gestão tenderam a produzir papéis estanques e relações verticais, fixando, por exemplo, atores previamente responsáveis pela formulação das práticas de ensino, outros pela sua execução e outros convidados a ocupar o lugar de meros expectadores (BRASIL, 2015).

No Brasil, alguns marcos históricos já sinalizavam a necessidade de formar profissionais de saúde para atender às reais demandas dos serviços. Nos anos 1980, com a Reforma Sanitária, a formação em saúde foi fortalecida por iniciativas de reformulação do sistema de saúde e dos tradicionais currículos universitários. Mais adiante, em 2002, o Programa Nacional de Incentivo às Mudanças Curriculares para as escolas médicas (Promed) apoiava as escolas de Medicina a incorporar mudanças pedagógicas significativas em seus currículos (BRASIL, 2002), com o intuito de formar profissionais capazes de atuar de forma coerente e consonante aos princípios e diretrizes do SUS.

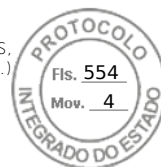


Como consequência de uma articulação entre os ministérios da Educação e da Saúde, outros programas governamentais de estímulo às mudanças curriculares – mormente aqueles direcionados às escolas médicas –, a exemplo do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) (BRASIL, 2005a) e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) (BRASIL, 2008), visavam respectivamente qualificar a formação para o SUS e fortalecer a articulação ensino-serviço. Além disso, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCNs) apontam para uma formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, alicerçada no compromisso social e na defesa da cidadania e da dignidade humana (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

No contexto da educação superior, a flexibilização recomendada pelas DCNs confere às instituições de ensino novos graus de liberdade que possibilitam o desenho de currículos inovadores, adequados à realidade regional e às respectivas vocações de cada curso. A substituição do currículo mínimo pela formação baseada em competências representa avanços, pois contribui para a integração ensino-serviço; para a aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem; e para a efetivação do princípio da relevância social da ação acadêmica (WEILER et al, 2017). Na área da Saúde, as DCNs reforçam a necessidade de considerar a formação profissional de acordo com o modelo de atenção à saúde preconizado pelo SUS (BRASIL, 2007).

Ao seguir essas orientações, o curso de Medicina do *campus* Agreste da UFPE introduz novos métodos de ensino-aprendizagem com práticas interdisciplinares mais próximas da comunidade. Com efeito, a inserção dos alunos nas unidades de saúde do SUS acontece desde o início do curso e ao longo da graduação. Esse formato permite aos alunos vivenciar situações-problema de vida reais e interagir proativamente com os usuários e profissionais de saúde, nos três níveis de atenção (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Diante da importância pedagógica que representam para o curso de Medicina do *campus* Agreste da UFPE, este manuscrito se propõe a discutir as contribuições das práticas interdisciplinares de ensino, serviço e comunidade para a formação médica.



1. O CURSO DE MEDICINA DO NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA VIDA – CAMPUS AGRESTE DA UFPE

Para contextualizar a criação do curso de medicina do *campus* Agreste da UFPE, tomou-se por referência a pesquisa documental realizada mediante a análise de informações obtidas através do Projeto Político-Pedagógico e das DCNs. Iniciada em 2003 e fomentada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a ampliação da Rede Federal de Educação Superior reuniu as condições necessárias para que houvesse a interiorização dos campi e consequentemente de cursos vinculados a instituições de ensino superior federais já existentes ou em constituição.

Na esfera política, a abertura do curso de medicina em Caruaru, inicialmente proposta no conjunto de ações da UFPE previstas no Reuni, acontece numa conjuntura em que o governo federal lança o Programa Mais Médicos (PMM), criado por meio da Medida Provisória nº 621 e convertida na Lei nº 12.871 em outubro de 2013. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA REDE UNIDA, 2013).

Como reflexo dessa política expansionista, a implantação do Curso de Medicina adquire relevância estratégica para o município de Caruaru e para toda região do agreste pernambucano. Conhecida como a capital do agreste, a cidade promove a mobilização dos municípios circunvizinhos e se torna ponto de convergência de estudantes de toda região para o *campus* Agreste. Isso caracteriza o movimento de interiorização da formação universitária. Através do Núcleo de Ciências da Vida (NCV), com a graduação em Medicina, com as residências, com a especialização em preceptorial e com o mestrado e o doutorado, a expectativa é possibilitar a integração regional, a partir da perspectiva metodológica da Integração Ensino-Serviço-Comunidade. A ideia é promover uma interiorização de fato e desenvolver relações com as comunidades locais e com aquelas situadas além do agreste, por meio dos projetos de extensão discentes.

A UFPE desponta como a primeira instituição pública a oferecer o curso de medicina em Caruaru, apesar de a região já ofertar na rede privada alguns cursos da área da saúde. Esse pioneirismo favorece a liderança dessa universidade em promover o desenvolvimento da região como mais



um novo polo da saúde no Estado de Pernambuco (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

A palavra “pioneirismo” na acepção que é tomada nesse estudo designa o curso de medicina que primeiro introduziu, numa universidade tradicional do Nordeste, novos métodos de ensino-aprendizagem e uma radical aposta na produção de sentidos focada na responsabilidade social do médico.

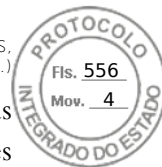
Nessa nova metodologia, os componentes curriculares correspondem aos módulos, conforme organização curricular disposta a seguir:

COMPONENTES OBRIGATÓRIOS - 7560h				
MÓDULOS	TEÓRICA	PRÁTICA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL
MÓDULOS TEMÁTICOS	1.080 h	1.440 h	120	2.520 h
MÓDULO PIESC	240 h	480 h	32	720 h
MÓDULO INTERNATO	360 h	3.480 h	160	3.840 h
MÓDULO TRANSVERSAL DE ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA	120 h	120 h	8	240 h
MÓDULO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E AVALIAÇÃO	120 h	120 h	8	240 h
CARGA HORÁRIA ELETIVA - 840 h				
COMPONENTES ELETIVOS DO PERFIL				180 h
COMPONENTES ELETIVOS LIVRES E ATIVIDADES COMPLEMENTARES				180 h
ATIVIDADES COMPLEMENTARES				480 h

Fonte: A Autora, 2019

Todos os módulos são integrados e estruturados de uma forma em que o estudante tenha uma continuidade de aprendizado em todos os semestres. O ponto de partida dessa integração são os problemas estruturados e a prática em serviço.

As práticas são desenvolvidas nas unidades que compõem a rede municipal e estadual de saúde do município e evoluem gradativamente



à medida que o curso avança. Desenvolvem-se, inicialmente, a partir das unidades básicas de saúde; sequenciam pelos serviços de especialidades médicas e de pronto atendimento até às unidades hospitalares, onde se realizam os procedimentos de maior complexidade tecnológica.

Em contrapartida, as atividades teóricas são desenvolvidas no ambiente interno da universidade, por intermédio do recurso pedagógico da problematização. Esta representa o espaço de discussão e aprofundamento das questões suscitadas durante as vivências nas unidades de saúde e nos territórios da comunidade. Na problematização ocorre, ainda, a avaliação e a correção da trajetória de aprendizagem do discente. Nesse espaço, o docente do módulo PIESC produz, junto a um grupo de oito estudantes, uma dinâmica de análise e aprofundamento em torno das vivências práticas, por meio dos diários de campo que podem encerrar narrativas ou casos clínicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2018).

2. PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO, SERVIÇO E COMUNIDADE (PIESC)

O curso de Medicina no *campus* Agreste da UFPE fundamenta-se nos princípios do construtivismo e da aprendizagem significativa, com prioridade às metodologias ativas de ensino e aprendizagem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014). As metodologias ativas são conhecidas pelo seu modo problematizador em que o estudante se torna sujeito ativo do processo de aprendizagem. Os professores, por sua vez, passam a ser os tutores ou facilitadores do processo no qual têm por função guiar os estudantes e, juntos, construir o ensino da profissão médica (BRANDÃO; ROCHA; SILVA, 2013).

Apoiando-se na interdisciplinaridade, a organização curricular do curso de medicina visa colocar em prática os ideais de ensino-aprendizagem, configurando-se como uma proposta que garante a diversificação do ambiente de aprendizagem e a flexibilidade suficientes para estimular a proatividade dos estudantes no seu aprendizado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

Nesse percurso formativo destacam-se as práticas interdisciplinares de ensino, serviço e comunidade (PIESC), ofertadas aos estudantes em



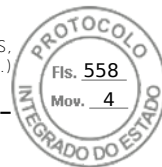
formato de módulos curriculares semestrais obrigatórios do curso, durante os quatro primeiros anos da graduação. O módulo PIESC constitui a primeira aproximação dos estudantes de Medicina com as pessoas, seus modos de vida e as comunidades onde residem. É a oportunidade de integrar o ensino teórico à prática, adquirir diversas habilidades e também engajar a comunidade na intervenção do processo saúde-doença (BRANDÃO; ROCHA; SILVA, 2013).

As PIESC no âmbito do curso de Medicina colocam-se desde os momentos iniciais da graduação como eixo estruturador das práticas a serem desempenhadas pelos estudantes no decorrer de seu processo formativo. Dialogam com os módulos temáticos ministrados nos outros espaços pedagógicos e se propõem a desenvolver competências educacionais que consolidem conhecimentos, habilidades e atitudes construídos de maneira integrada aos diversos cenários de formação.

Durante o primeiro ano do curso, a proposta do módulo PIESC é aproximar o aluno da vivência e realidade de uma unidade de saúde da família e avançar na direção da formação de vínculos com os indivíduos, suas famílias e comunidades. Essas práticas contribuem desde o início para ampliar o núcleo do saber e do agir médico, historicamente centrado no aprendizado da clínica e suas especialidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2018).

Nos anos subsequentes os módulos PIESC dão continuidade ao processo de construção de vínculos com os profissionais, os serviços ofertados e as comunidades, entretanto incorporam novas configurações. À medida que o curso avança, as práticas do módulo PIESC, inicialmente voltadas para o conhecimento do território, suas características, enfrentamentos epidemiológicos e sociais, são direcionadas ao acompanhamento dos profissionais, à realização de atividades com grupos específicos e à feitura de projetos de intervenção.

A partir do terceiro e quarto anos, as práticas desenvolvidas ampliam o contato dos estudantes com serviços de saúde de maior complexidade tecnológica, quais sejam, enfermarias e emergências de unidades hospitalares, unidades de pronto atendimento (UPAs), unidades especializadas (UPAE e AME), centros de atenção psicossocial (CAPS), serviço de verificação de óbito (SVO) e unidades básicas de saúde. Essa maior vivência facilita, sobretudo aos alunos do quarto ano, a transição para o internato



(componente curricular obrigatório vital para a consolidação do aprendizado adquirido nos primeiros quatro anos do curso de medicina).

Para além dos pressupostos acadêmicos, as práticas interdisciplinares de ensino, serviço e comunidade cumprem também um objetivo interinstitucional mais amplo. As reflexões originadas das vivências dos estudantes nos campos de práticas, compartilhadas com os profissionais de saúde, contribuem, sobremaneira, para o processo de educação permanente dos atores envolvidos.

Para uma melhor compreensão das vivências dos estudantes de medicina durante as PIESC no território, recorreu-se aos diários de campo produzidos pelos discentes dos quatro primeiros anos da graduação. A partir da análise de conteúdo de Bardin aplicada às narrativas, baseada nos critérios de frequência de surgimento, semelhança e relevância temática, identificaram-se duas categorias essenciais: formação e desenvolvimento de vínculo e correlação teórico-prática do módulo PIESC.

2.1 Formação e desenvolvimento de vínculo

Em literatura específica sobre ensino médico, os estudos mais recentes reforçam a tese de inserção precoce dos alunos na rede de serviços de saúde e, sobretudo, defendem uma imersão significativa no universo do trabalho das equipes de saúde e no cotidiano das comunidades. A aproximação dos estudantes, desde o início do curso, com a realidade diária dos usuários e o desenvolvimento da capacidade de produção de vínculo devem ser explorados como mote da formação para a integralidade (TEÓFILO; DOS SANTOS; BADUY, 2017).

No curso de medicina do Núcleo de Ciências da Vida (*campus* Agreste da UFPE), destaca-se, como uma das competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes, a construção de vínculos com as pessoas, as famílias e as comunidades. Pretende-se, assim, desenvolver a capacidade discente de lidar com diferentes aspectos da vida, seus ciclos em sua complexidade clínica e cultural, de maneira que sua atuação, tanto em relação ao indivíduo quanto em relação à coletividade, aconteça de forma contextualizada.

Durante as visitas domiciliares pôde-se perceber pontos significativos para o estudante em relação à construção de vínculo com a comunidade, conforme indicado no excerto a seguir, extraído do diário de campo:



Esse dia foi bastante interessante devido a concretização do vínculo, tão abordado do PIESC 1. Começamos a acompanhar realmente a nossa gestante que já estava próxima de parir [...]. Na última consulta de pré-natal ela já estava com 39 semanas de gestação, então fomos buscá-la em casa e fortalecemos nosso vínculo. [...] foi um momento muito emocionante quando mostramos as gravações dos batimentos cardíacos fetais à gestante, que ficou bastante emocionada [...] A gestante pariu em sua cidade natal e quando soubemos que ela retornou a Caruaru fomos visitá-la novamente. Finalmente conhecemos o bebê e foi bastante importante para mim essa formação de vínculo com a família (Estudante 3).

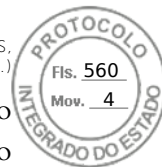
Para que haja o estabelecimento de vínculo entre os estudantes, profissionais de saúde e comunidade, é necessário abertura e predisposição para investir nesse propósito. É despojar-se de algumas representações sociais historicamente existentes na produção de cuidado que possam reproduzir o modelo hegemônico da atenção centrada na doença (OLIVEIRA, 2016).

Outra questão relevante que pode contribuir para a criação do vínculo entre profissionais, docentes, alunos e comunidade é a manutenção dos cenários de práticas. Essa constância potencializa a aproximação dos atores envolvidos e favorece a produção e o intercâmbio contínuo de conhecimentos como alicerce para o desenvolvimento e para a sustentação desse ambiente de aprendizagem (MENDES et al, 2000).

Em observância ao componente atitudinal desenvolvido pelos estudantes nesta pesquisa, as visitas domiciliares realizadas junto aos agentes comunitários de saúde foram o elemento disparador para a formação do vínculo. Elas indicaram que, através do diálogo e de uma postura atenciosa e acolhedora, os estudantes puderam identificar algumas demandas da comunidade e decidir por investir nessa tecnologia relacional como dispositivo propulsor da atenção integral e de uma formação humanizada.

2.2 Correlação teórico-prática do módulo PIESC

A proposta metodológica adotada pelo curso de medicina do NCV admite uma organização curricular baseada na integração de conteúdos e na interdisciplinaridade, além da aquisição de competências. Para o desenvolvimento destas, a contextualização e a diversificação dos cenários



de aprendizagem são imprescindíveis. Utilizar o meio diversificado como recurso de aprendizagem favorece a conexão entre o conteúdo teórico acadêmico e as ações práticas (ALONSO, 2001), potencializando assim, a consolidação dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo da vida acadêmica.

O PIESC é o cenário de prática de ensino para o primeiro ciclo do curso de medicina e objetiva proporcionar aos discentes, por meio de situações reais, o contato com situações-problema de saúde-doença a fim de garantir o desenvolvimento da aprendizagem significativa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

Nessa perspectiva, o objetivo de aprendizagem somente fará sentido ao estudante se houver uma prática capaz de promover contato com a realidade do SUS, da comunidade, do território e do cotidiano das unidades de saúde nos quais irá atuar (BARBOZA; FELÍCIO, 2018).

Ao analisar os diários de campo mereceu destaque a correlação entre o ensino e as práticas do módulo PIESC como demonstrado nos excertos a seguir:

O módulo representou para mim uma oportunidade de voltar em vários conteúdos já aprendidos, a fim de aprimorar o conhecimento [...] A respeito dos estágios na policlínica do idoso, eles iniciaram, para o meu grupo, na segunda semana do módulo. Achei isto positivo, pois a prática e a teoria cursaram paralelamente [...] sem falar que as discussões sobre esses casos reforçavam o aprendizado proveniente do meio acadêmico (Estudante 4).

[...] mas foi um dia bem mais surpreendentemente interessante do que imaginei, uma vez que pude ver uma forte correlação entre teoria do ensino na UFPE e a prática realizada na UBS [...] a comunidade passou 5 anos sem abastecimento de água, e houve um crescimento no número de doenças como diarreia e arboviroses, como Dengue e Chikungunya, nesse período. Foi aí que notei a primeira correlação com os aprendizados que tive durante a tutoria de epidemiologia (Estudante 2).

A percepção dos determinantes dos processos mórbidos, individuais e coletivos, demanda uma articulação que supera a simples utilização da



rede de serviços como campo de ensino. Propõe uma reelaboração da interação teoria-prática, ensino-aprendizagem-trabalho e do propósito social da própria universidade (UNIFESP, 2006).

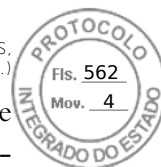
Esses achados reforçam o entendimento de que a inserção do estudante no mundo do trabalho em contextos reais propicia a aprendizagem fundamentada na reflexão e teorização a partir da prática profissional. Além do mais, estimula a construção de vínculo e o senso de corresponsabilização do discente com a comunidade atendida, com as equipes de saúde e com os serviços.

3. INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA

As propostas de currículos inovadores recomendadas pelas DCNs se baseiam na integração dos conteúdos teórico-práticos como estratégia de renovação do tradicional currículo médico. O intuito é superar o modelo de ensino transmissivo de conteúdos teóricos e isolados entre si e a compartimentalização do conhecimento, uma vez que ao fragmentarem no currículo seu objeto de estudo – o homem e seu processo saúde-doença –, as instituições de ensino acabaram por legitimar uma concepção cartesiana e positivista que destituiu o homem de sua integralidade (BARBOZA; FELÍCIO, 2018).

A integração de conteúdos e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo central do desenvolvimento curricular são apontadas pelas DCNs para os cursos de Medicina como possibilidade de desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas, centradas no aluno como sujeito da aprendizagem. Como bem defendem Iglésias e Bollela (2015), essas recomendações são de fundamental importância na área da saúde, posto que a articulação entre aquilo que se aprende e os cenários e práticas profissionais fundamenta (ou pelo menos deve fundamentar) a formação.

No currículo integrado as atividades que o compõe privilegiam as metodologias investigativa, reflexiva, colaborativa e ativa, e defendem uma perspectiva significativa e construtiva do saber e da experiência, de modo que os estudantes possam encontrar sentido e relevância no que aprendem e, ao mesmo tempo, fiquem capacitados para “aplicar” e “transferir” (funcionalidade) o que apreenderam em novas aprendizagens, bem como na resolução de situações ou problemas de vida (ALONSO, 2002).



No curso de medicina do NCV, a integração pedagógica se estabelece a partir da conexão entre os módulos, as práticas em serviços e o conteúdo desenvolvido nos espaços de aprendizagem do curso, a saber: as tutorias, a problematização, o laboratório morfofuncional, o laboratório de informática, a exposição dialogada, o ambiente virtual de aprendizagem e o laboratório de sensibilidades, habilidades e expressão (labshex). Essa constatação pode ser observada, a seguir, nos depoimentos dos professores do PIESC que participaram de uma entrevista individual semiestruturada durante a realização dessa pesquisa:

[...]o aluno vai para o campo de estágio ele tem essa vivência lá ele vai ter as experiências e criar as habilidades nos campos de estágio e depois ele tem um momento dentro da universidade nos módulos assistenciais, nos espaços das problematizações e principalmente nas tutorias [...] cabe a nós professores estarmos puxando para os temas que estão sendo abordados na atualidade dos outros módulos (P1).

[...]eu entendo que há um esforço muito grande para que esse diálogo aconteça [...] a proposta do curso é que realmente haja esse diálogo entre o espaço pedagógico da tutoria, o laboratório de habilidades, onde ele vai desenvolver, aprender essas habilidades, o espaço do piesc onde ele vai ter oportunidade de praticar esse aprendizado. Então a gente procura fazer essa conexão, se eles estão estudando anamnese, tá sendo trabalhado isso no laboratório de sensibilidades, e na unidade de saúde, é o espaço pra que ele possa acompanhar a anamnese que tá sendo feita pelo médico... (P2).

Nesse sentido, a metodologia da problematização aplicada ao módulo PIESC tem como principais objetivos desencadear o pensamento reflexivo e mobilizar o potencial social e político do estudante. Outros objetivos são estimular o raciocínio e o desenvolvimento de habilidades intelectuais (BERBEL, 1998).

De acordo com Vieira e Panúncio-Pinto (2015), o professor que elege a problematização como metodologia de ensino-aprendizagem precisa investir mais tempo e dedicação às atividades de ensino e extramuros. Além disso precisa ter disponibilidade para lidar com situações imprevistas, pes-



quisar, acompanhar e cooperar no aprendizado crítico do estudante, facilitando-lhe a interação num processo compartilhado de construção do conhecimento.

Portanto, o professor deve capitanear a condução metodológica desse processo a fim de que se possa atingir os objetivos propostos pelo método e, ao mesmo tempo, favorecer o intercâmbio de saberes entre os demais módulos do curso.

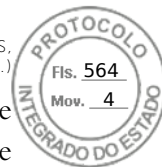
O advento das DCNs para área da saúde imprimiu a necessidade de reformulação dos projetos políticos pedagógicos e recomenda a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estas, por sua vez, proporcionam uma maior aproximação e exploração de temas relacionados ao campo social (VIEIRA; PANÚNCIO-PINTO, 2015).

Nesse sentido, as concepções políticas-pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino podem propiciar o desenvolvimento da autonomia do estudante, sua criticidade, seu compromisso social e seu *ethos* como futuro profissional. Para tanto é imprescindível lançar mão de conteúdos que explorem a integralidade da saúde de forma efetiva, que contribuam para o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares, da capacidade de escuta, de acolhimento, de corresponsabilização e de construção de vínculos (AZEVEDO et al, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014 introduziu mudanças no perfil do egresso e provocou modificação curricular na área da saúde. Essa alteração se respalda na integração de conteúdos e na interdisciplinaridade como aposta para a formação médica humanista, integral, socialmente corresponsabilizada e orientada pela Integração Ensino-Serviço-Comunidade.

Nesse percurso formativo a integração pedagógica se revela estratégica para que as competências médicas sejam desenvolvidas nos diversos espaços de formação. As práticas interdisciplinares de ensino, serviço e comunidade são o componente curricular que estreia a aproximação dos graduandos de medicina com os cenários de práticas reais. O módulo PIESC, pela estrutura pedagógica e metodológica desenvolvida,



proporciona a interface da teoria com a prática realizada nos serviços de saúde e permite a vivência de experiências de atuação interdisciplinar e interprofissional.

Para que haja essa interlocução pedagógica, não basta apenas garantir a inserção do estudante na rede de serviços de saúde, mas especialmente assegurar que essa aproximação do discente com os problemas e práticas de saúde seja permeada por uma reflexão crítica sobre o processo de saúde-doença e seus determinantes, como também, sobre as questões que estruturam o sistema de saúde no qual estarão inseridos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2018).

Neste movimento reflexivo, para além das práticas desenvolvidas no território, é oportuno pensar de que forma a universidade pública consegue se firmar como produtora de conhecimento e de sentidos na vida dos profissionais, dos estudantes e da comunidade, em contextos econômicos e sanitários adversos por que passa o Brasil atualmente.

Num contexto de ampla discussão sobre o perfil político-pedagógico da formação médica, cumpre salientar que as práticas interdisciplinares de ensino, serviço e comunidade são demarcadores importantes para o desenvolvimento das competências médicas. Isso sinaliza a importância da articulação da universidade com os serviços de saúde para a construção de agendas partilhadas e promissoras à formação de profissionais médicos comprometidos e socialmente corresponsáveis.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. L. G. **A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica.** Braga: Universidade do Minho, 2001.

ALONSO, M. L. G. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projeto “Procur”. **Investigação e Práticas:** Revista do Gedei, Porto, v. 5, p. 62-88, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA REDE UNIDA. **VER-SUS Brasil:** guia do facilitador [documento eletrônico]. Adaptado por Alcindo Antônio Ferla... [et al.]. Porto Alegre: Rede Unida, 2013. (Coleção VER-SUS/Brasil).



AZEVEDO, B. M. de S. *et al.* A formação médica em debate: perspectivas a partir do encontro entre instituição de ensino e rede pública de saúde. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 187-200, mar. 2013. DOI: 10.1590/S1414-32832012005000048. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832013000100015&ln=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 fev. 2019.

BARBOZA, J. S.; FELÍCIO, H. M. dos S. Integração curricular a partir da análise de uma disciplina de um curso de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 42, n. 3, p.27-35, set. 2018. DOI: 10.1590/1981-52712015v42n3rb20170129r1.

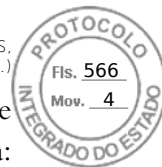
BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p.139-154, fev. 1998. DOI: 10.1590/S1414-32831998000100008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432831998000100008&ln=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRANDÃO, E. R. M.; ROCHA, S. V.; SILVA, S. S. da. Práticas de integração ensino-serviço-comunidade: reorientando a formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, p. 573-577, 2013.

BRASIL Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria interministerial nº 610 de 26 de março de 2002. Institui o Programa Nacional de Incentivo às Mudanças Curriculares para as escolas médicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002, n. 61, 27 abr. 2002: Seção 1, p. 75.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Manual de apoio aos gestores do SUS para a implementação do COAPES**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. 27 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 2.101, de 3 de novembro de 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde -



Pró-Saúde: para os cursos de graduação em medicina, enfermagem e odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 nov. 2005a: Seção 1, p. 111.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda: polos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005b. (Projetos, programas e relatórios, Série C.).

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº1.802, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2008: seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Ministério da Educação; 2007. 87 p. (Série C).

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n.4, p. 975-986, dez. 2005. DOI: 10.1590/S1413-81232005000400020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Php? Script= sci_arttext&pid= S1413-81232005000400020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2016.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, jun. 2004. DOI: 10.1590/S0103-73312004000100004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php? Script=sci_arttext&pid=S010373312004000100004&lng= pt&nrm =isso. Acesso em: 15 mar. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20/06/2014. Institui diretri-



zes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 9, 6 jun. 2014: Seção 1.

IGLÉSIAS, A. G.; BOLLELA, V. R. Integração curricular: um desafio para os cursos de graduação da área da Saúde. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, [Ribeirão Preto], v. 48, n. 3, p. 265-272, 2015. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SI-BiUSP. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p265-272>. Acesso em: 8 jun. 2018.

JUNQUEIRA, S. R. **Integração ensino-serviço: proposta de aplicação desta parceria para a educação superior**. 2013. 120 f. Tese (Livre Docência em Odontologia Social) - Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

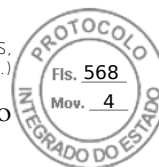
MENDES, I. A. C. *et al.* Contribuição das disciplinas da organização de aprendizagem ao processo de parceria docente-assistencial na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 47-52, 2000.

OLIVEIRA, J. M. de. **Os sentidos de ser preceptor nas experiências de integração ensino-serviço-comunidade de um município do nordeste brasileiro: os desafios a educação na saúde**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Família) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TEÓFILO, T. J. S.; DOS SANTOS, N. L. P. dos; BADUY, R. S. Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 60, p.177-188, 27 out. 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico do Agreste. Núcleo de Ciências da Vida. **Projeto pedagógico do curso de medicina**. Caruaru: UFPE, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico do Agreste. Núcleo de Ciências da Vida. **Módulo de prática**



interdisciplinar de ensino, serviço e comunidade: manual do estudante. Caruaru: UFPE, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto político pedagógico:** a educação interprofissional na formação em saúde. São Paulo: UNIFESP, 2006. Disponível em: <http://www.baixadasantista.unifesp.br/projpedag.php>. Acesso em: 23 mar. 2018.

VIEIRA, M.; PANÚNCIO-PINTO, M. A Metodologia da problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 241-248, jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104310>. Acesso em: 8 mai. 2019.

WEILER, R. M. E. *et al.* Contribuição do Pró-Saúde para a reorientação da formação em odontologia e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais: estudo de casos. **ABENO Revista**, Taguatinga, v. 17, n. 2, p. 39-50, 2017.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



ARTIGO – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

557

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E COMUNIDADES QUILOMBOLAS: A EDUCAÇÃO PLURAL COMO CAMINHO PARA O RECONHECIMENTO

Clarissa Bottega⁸²

INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” (Nelson Mandela *apud* CONAQ)⁸³

O objetivo do presente texto é levantar uma hipótese de que há uma linha de pensamento na qual se possa tomar os processos educacionais como etapas necessárias e relevantes para a construção do reconhecimento dos atores sociais que compõem as comunidades quilombolas. Não proponho analisar as questões pedagógicas de forma específica, mas sim as políticas públicas voltadas aos processos educacionais comuns e, também,

82 Doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS da UNISINOS, mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade de Coimbra – Portugal.

83 Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Educação. Educação Quilombola. Disponível em: < <http://conaq.org.br/coletivo/educacao/>>. Acesso em: 08/ago/2020.



as atividades e demandas dos sujeitos envolvidos na esfera da sociologia da educação quilombola para a construção de sua “liberdade democrática” através da teoria do reconhecimento (HONNETH, 2003).

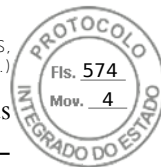
1. BASE LEGAL

A comunidade quilombola teve seu marco histórico de reconhecimento jurídico no Brasil apenas em 1988 com a Constituição Federal daquele mesmo ano quando, efetivamente, os direitos quilombolas, sejam relacionados à terra (art. 68 do ADCT) ou relacionados aos seus identificadores culturais (arts. 215 e 216 da CF/1988), foram devidamente garantidos, ao menos em tese, pela Carta Maior. Entretanto, tais dispositivos não foram suficientes para que houvesse, de imediato, uma “democracia racial efetiva”, ficando o país por décadas amarrado em processos educacionais históricos escritos por sujeitos que ainda estavam ligados à cultura eurocentrista baseada na branquitude e colonialidade (GROSFOGUEL, 2016, p. 29/31).

No âmbito educacional as mudanças significativas na legislação para um processo educacional mais plural e diverso somente foi possível a partir de inúmeras discussões travadas em múltiplos setores do país que desaguaram na lei nº 10.639/2003 que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.393/96) a previsão do ensino sobre história e cultura afro-brasileiras nos ensinos fundamental e médio.

É importante ressaltar que o presente texto não tem como objetivo analisar a educação quilombola dentro da comunidade, formas de oferta do processo educacional à população quilombola, mas, ao contrário, o objetivo é analisar como a cultura e a história dos quilombos e da própria negritude foram inseridas nos currículos escolares como medida de reparação dos danos históricos sofridos por essa população. Danos que se expressam na invisibilidade e na própria concepção de que o negro não teria condições de apresentar uma cultura e história que fossem dignas de estudo e conhecimento por parte da população, trazendo assim uma nova possibilidade de reconhecimento da comunidade quilombola na afirmação de seus direitos civis e de sua liberdade democrática.

Os dispositivos legais indicados são uma verdadeira proteção legal aos patrimônios culturais, históricos e identitários das comunidades quilombolas, porém, da previsão legal teórica para o exercício efetivo dos direitos



há uma grande distância a ser percorrida, como veremos, através de lutas e demandas bem organizadas junto ao Poder Público e a própria comunidade, pois “[...] embora os cidadãos, com base em determinações legais sejam iguais na perspectiva do Estado, seguindo a ordem liberal, podem ser desiguais na sociedade.” (MacDonald *apud* Silva, 2017, p. 492).

2. A HISTÓRIA

As comunidades quilombolas e suas respectivas culturas e modos de vida não tiveram seu lugar no processo histórico de evolução da educação no Brasil, ficando por muito tempo escondidas em demandas judiciais subjetivas orientadas por interesses ligados aos latifundiários e capitalistas, quase que exclusivamente voltadas à discussão em torno da terra.

A educação brasileira precisou ser fortemente pressionada para olhar “o outro”, para perceber que havia a necessidade de incluir nos livros de história outros fatos e outros atores da história e não apenas a visão eurocentrista. Tal guinada de olhar não foi realizada de forma calma e tranquila, diversos foram os debates para que se pudesse conseguir uma abertura no processo educacional tradicional.

Segundo Honneth (2003) são essas experiências de desrespeito, dor e violações múltiplas à honra, à dignidade e à autoestima que conduzem os atores para a luta por reconhecimento, trabalhando em ações e demandas que possam ser fortalecidas para se alcançar o reconhecimento mútuo ou se restabelecer as relações de auto reconhecimento, no caso das comunidades quilombolas e negras, a luta começa muito antes do que se pensa.

Em relação aos quilombolas essa luta árdua data bem antes da abolição da escravatura no Brasil, afinal, além das questões que envolviam a escravidão, havia no país uma compreensão de que certas atividades manuais não deveriam ser exercidas por “brancos”, tal como destaca Adalberto Moreira Cardoso (2007, p. 88) quando se refere à rigidez do capitalismo no período próximo a abolição da escravatura: “tal rigidez se evidenciou na desqualificação do negro e do elemento nacional como trabalhadores aptos à lide capitalista; na percepção do próprio trabalho manual como atividade degradada, cabível somente a seres degradados”.

Ademais, o próprio termo “quilombo” é controverso de conceituação, pois ainda na contemporaneidade é apreendido como um sinal de resistên-



cia, porém, ressalta-se que a nos primórdios da história a compreensão acerca do que era um quilombo no Brasil é de que o ‘quilombo’ era algo ilícito, ilegal e que abrigava apenas a população negra fugida e perigosa.

O Conselho Ultramarino português de 1740 conceituava quilombo como: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (SCHMITT; TURATI; CARVALHO, 2002, p.2)

Atualmente a resistência quilombola está mais ligada à resiliência de se manter como comunidade, de fortalecer sua cultura e de ser reconhecida como comunidade detentora de direitos civis.

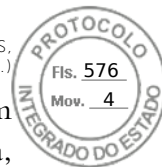
Entretanto, salientamos que muitos quilombos, mesmo em anos próximos da abolição, se originaram de alforrias adquiridas pela compra ou por posse de terras abandonadas por serem inférteis ou mesmo por problemas econômicos, e, ainda, alguns quilombos se originaram por doações das terras ou mesmo por herança, ou seja, a origem das comunidades quilombolas é diversa e não cabe em uma receita pronta ligada à violência e ilegalidade.

A verdade é que a abolição da escravidão não colaborou com a inserção do negro na sociedade brasileira e muito menos dissolveu a discriminação e o racismo, ao contrário, no período pós-abolição ergue-se um muro de invisibilidade, com negação de direitos aos negros, especificamente com negativa do acesso à terra, ao trabalho e à integração social.

Com a sugestão massiva da “democracia racial”, a farsa da integração das raças, o Brasil viveu anos com a venda nos olhos em relação aos problemas causados aos negros pela escravidão e mesmo pela abolição sem direitos e garantias, pois não houve uma política pública que pudesse amparar os negros naquele momento.

Essa construção social da branquitude eurocentrista tomou conta, também, dos processos educacionais que excluía do negro a possibilidade de acesso ao ensino (SILVA, 2017, p.495) e, também, excluía o negro da própria história do Brasil, tratando os temas mais importantes do país sob a ótica do homem branco europeu, pois “o nacionalismo queria educar e converter, mas se a persuasão e doutrinação não funcionassem ou se seus resultados demorassem, recorria a coação: a defesa da autonomia local ou étnica passava a ser considerada crime” (BAUMAN, 2003, p. 84).

O que era ensinado nos bancos escolares era que a democracia racial



estava em perfeita harmonia, porém nos livros de história só se conheciam heróis brancos, “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação de desigualdades sociais” (NOGUEIRA, 2002, p.17).

Não é difícil recordar que em diversos livros de história sempre aparecia a figura do negro amarrado em um tronco sendo açoitado e com uma fisionomia branda como se tal situação fosse “normal” e os “descobridores” e heróis eram sempre homens brancos europeus; as mulheres negras eram retratadas como mulheres dóceis que serviam a “casa grande”, enclausuradas nas cozinhas ou em atividades manuais a serviço dos senhores e senhoras brancas.

Iniciar o rompimento dessa história não foi (e não é) tarefa fácil para a população negra e quilombola, uma vez que estando arraigado no âmbito da individualidade, os próprios negros tinham o desejo de ser brancos (SILVA, 2007, p. 495).

A luta na contemporaneidade é feita através dos movimentos sociais organizados e na questão quilombola não é diferente; e, no âmbito educacional plural também não é.

As lutas pelo espaço e pelo reconhecimento são árduas e o *front* de batalha é duro, a quebra de paradigmas e a superação de entraves históricos é um problema a ser vencido com resiliência, organização e sentimento de comunidade.

3. A TRANSIÇÃO – A TÍTULO DE SUGESTÃO

A construção do processo educacional plural e diverso deve ter por base, também, as características intrínsecas das comunidades quilombolas, quais sejam: suas necessidades como comunidades negras rurais, seus modos de vida, de se relacionar com a terra e sua ancestralidade.

A partir daí devemos repensar profundamente a escola e os processos educacionais como inclusivos e reais, inserindo os sujeitos em outras culturas e modos de vida, uma vez que “não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma prática pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de grupos, pessoas e classe” (CASTILHO, 2011, p.182).



Wacquant tratando sobre a questão do *habitus* em Bourdieu alerta que “o *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exteriorização e a exteriorização da interioridade” (WACQUANT, 2017, p.36).

Dessa passagem pode-se verificar que a sociedade tenta moldar o indivíduo a todo momento para agir, pensar, sentir e se comportar de maneira pré-definidas como modelos a serem seguidos (WACQUANT, 2017, p.36).

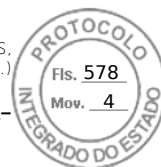
Transpondo esse conceito de *habitus* para a questão escolar e educacional, temos, então, padrões de comportamentos cultivados e esperados pela maioria, não há espaço na escola para vivências multiculturais e experiências plurais, pois alunos bem “treinados” e que seguem padrões de comportamentos são mais tolerantes aos comandos do professor e menos questionadores, fazendo com que o ensino se torne mais digerível e que o conteúdo apresentado não seja questionado.

A demanda pela diversificação e a efetiva prática pluricultural no âmbito escolar é necessária e urgente para se resgatar identidades e culturas numa via dialética onde os “de dentro” aprendem os processos culturais dos “de fora” e os “de fora” têm seus valores e culturas positivamente reforçados e assim autor reconhecidos, dessa maneira todos os alunos poderão aprender a cultivar o respeito, a tolerância e a diversidade como parte integrante do novo mundo que se apresenta.

Em verdade “homogeneizar processos educativos em classes multisseriadas travestidos de currículos nacionais não formará sujeitos autônomos intelectual ou social, nem romperá com a precarização da escolarização de crianças, jovens e adultos” (CASTILHO, 2011, p.182).

É de extrema necessidade que os processos educacionais sejam plurais e multiculturais, pois só assim reforçaremos as identidades e construiremos pontes para vivências diferentes, experiências múltiplas e o respeito ao outro, corroborando o reconhecimento de comunidades diversas para o exercício efetivo da cidadania.

Nesse sentido, há a necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares que, explicitamente ou não, podem vir a manifestar formas de preconceito e racismo e repensar processos educacionais que abarquem as comunida-



des quilombolas como elemento central de seus projetos (CAR-
RIL, 2017, p. 544).

É fato que o processo educacional pode ser responsável por diversas formas de racismo, preconceito e discriminações das mais variadas, pois é no seio escolar que o indivíduo desenvolve diversas habilidades, dentre elas a da convivência social, do respeito, da compreensão e da empatia.

Tratar os alunos com suas diversidades e aceitar essas diversidades e pluralidades de culturas dentro do ambiente educacional pressupõe um domínio do professor de habilidades que envolvem tolerância, respeito, empatia e um enorme conjunto de predisposições do docente não só para receber a pluralidade em sua integralidade mas, também, dominar técnicas que sejam adequadas para lidar com conflitos culturais de maneira ordeira e respeitosa. Nesse sentido,

a abordagem sociológica [...] cumpre papel ímpar para captar a multidimensionalidade do objeto educacional, sejam fatores sociais relacionados às famílias e suas expectativas, sejam fatores institucionais como o papel da escola no processo de socialização e formação do cidadão, as políticas educacionais, sejam os processos de avaliação e, ainda, a democratização do acesso, em todos os níveis, superando as desigualdades educacionais, etc. (NEVES, 2018, p.867).

Essa é uma perspectiva democrática da educação. A possibilidade da educação como plural e diversa deve ser um objetivo a ser perseguido, os processos multiculturais devem ser observados e acompanhados, a individualidade deve ser respeitada, o ensino deve ser baseado em formas diversas de culturas e modos de ser, o sujeito do processo educacional deve ser ouvido em suas demandas o que faz com que o processo educacional seja mais complexo do que se imagina.

Então questiona-se como compatibilizar a universalização da educação com a diversificação das culturas?

4. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Nesse ponto é importante ter em mente que o pensar sociológico deve acompanhar de perto os processos educacionais tanto no aspecto for-



mal como subjetivo, ou seja, necessita-se de uma observação precisa não só das políticas públicas educacionais e seus grandes movimentos, como também as questões identitárias e plurais.

Daí que o pensar sociológico se traduz em mecanismo de abordagem importante para a compreensão macro e micro dos problemas educacionais e seus efeitos na sociedade, especialmente quando se trata de educação relacionada às comunidades quilombolas, pois o fenômeno educacional é fenômeno social.

Para isso, os métodos e abordagens da sociologia da educação devem estar presentes nas construções dos processos educacionais, pois “a sociologia nos ajuda a compreender o mundo” (NEVES, 2018, p.864) para se pensar na construção de um mundo mais democrático e justo.

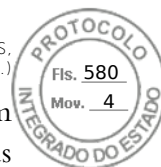
A escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares (CARRIL, 2017, p.551).

A educação é uma possibilidade de construção de presentes e futuros mais dignos e democráticos através de políticas de mudanças estruturais caso seja possível a superação dos processos educacionais como simples reprodução infundável de conceitos e definições pré-prontas arraigadas na história brasileira, a escola tem papel fundamental como espaço de cidadania e reconhecimento.

5. A EDUCAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO

“[...] nossos livros didáticos têm uma orientação que não contempla as raízes africanas do Brasil, influenciando negativamente na formação da auto-estima dos jovens brasileiros de ascendência africana. Para qualquer pessoa se afirmar como ser humano ela tem que conhecer um pouco da sua identidade, das suas origens, da sua história” (Kabengele Munanga *apud* CONAQ)⁸⁴.

84 Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Educação. Educação Quilombola. Disponível em: < <http://conaq.org.br/coletivo/educacao/>>. Acesso em: 08/ago/2020.



O que se questiona no processo educacional brasileiro e a relação com as comunidades quilombolas é como ser reconhecido se a autoestima das comunidades quilombolas é diariamente violada através de processos educacionais tradicionais que não apresentam em seus currículos a mínima possibilidade de integração e diversidade, pois não apresentam aos alunos a história da África, as origens da negritude, não valoriza a cultura negra, quilombola, indígena, não proporciona o multiculturalismo e as experiências de integração e conhecimento.

Importante mencionar que nessa mesa de discussões acerca dos processos educacionais, relevante novidade foi trazida pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 8/2012/MEC/CNE⁸⁵ que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e que, dentre outras disposições, estabeleceu em seu artigo 1º, parágrafo 1º, inciso V que se “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade”.

Não nos compete aqui analisar todos os dispositivos dessa resolução, mas, porém, é importante destacar que a questão do reconhecimento quilombola está estabelecida em dispositivo normativo voltado à questão educacional, ou seja, o processo educacional tem sua parcela de influência quando se pensa nas relações sociais e nos papéis dos sujeitos e suas demandas no processo de reconhecimento para alcançar sua liberdade democrática.

Entretanto, essa resolução apenas reconhece como um direito a ser cumprido que as comunidades quilombolas teriam acesso a um tipo de ensino que englobaria questões relativas à própria comunidade, ou seja, a resolução nº 8/2012/MEC/CNE garante à comunidade quilombola ter em suas escolas um ensino adaptado à sua realidade, mas o que dizer dos demais estudantes e das demais escolas que não se localizam em comunidades quilombolas?

Como ser reconhecido sem que os demais componentes das relações sociais me “conheçam”?

85 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11963&Itemid=>. Acesso em: 02/ago/2020.



A liberdade democrática, como exercício efetivo dos direitos previstos na legislação, só poderá ser alcançada quando a comunidade quilombola conseguir seu reconhecimento nas três esferas propostas por Honneth: o amor; o direito e a solidariedade.

O amor compreendido na esfera dos afetos e da autoconfiança; o direito nas previsões legais, garantias e no autorrespeito; e a solidariedade nas relações sociais e na autoestima (HONNETH, 2003, p.256/257).

O processo educacional tem seu papel fundamental nas três esferas de reconhecimento citadas, pois está intimamente ligado na autoconfiança da história e da cultura (amor); está ligado, ainda, na questão legislativa e do autorrespeito (Direito); e, especialmente, está atrelado naquilo que Honneth chamou de solidariedade social e autoestima, afinal, o reconhecimento deve, também, ser visto pelo outro para que assim a comunidade possa, afinal, se auto reconhecer.

Então, temos que o reconhecimento para Honneth passa por três estágios: o amor, o direito e a solidariedade.

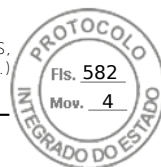
No caso da resolução nº 8/2012/MEC/CNE teríamos, então, em tese, cumprido dois desses estágios: o amor, compreendendo o ensino adaptado ao reconhecimento dos valores culturais e históricos da comunidade dentro dela própria, permitindo à comunidade desenvolver sentimentos de afeto e autoconfiança na sua história e cultura e, por consequência direta, o direito, uma vez que a lei já havia sido positivada no sentido de garantir o ensino adaptado e o autorrespeito à comunidade.

Faltava, então, a questão ligada à solidariedade, ou seja, como efetivar a solidariedade, que é a chave final para o reconhecimento em Honneth através da autoestima e do respeito social, se a questão do ensino para os demais membros da sociedade ainda estava voltada para a cultura da branquitude?

Essa questão acerca da solidariedade se tornou parcialmente resolvida, em tese, através da edição da lei nº 10.639/2003⁸⁶ (alterada pela lei nº 11.645/2008⁸⁷) que determinou que o ensino da cultura e história afro-brasileiras fossem devidamente inseridas na legislação educacional

86 BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 25/jul/2020.

87 BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 25/jul/2020.



como disciplinas obrigatória nos currículos escolares do ensino fundamental e médio.

A escola passa a ser, então, um espaço de reflexões e vivências diversas, porém ainda se tem muitas dificuldades na aplicação prática das previsões legais, muitas resistências ainda existem e se apresentam muitas vezes de forma velada à liberdade democrática no âmbito da educação.

Temos ainda a questão que envolve os professores e administradores escolares que muitas vezes não tem o preparo necessário para trabalhar as questões plurais de forma adequada, uma vez que

É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio-racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país (BRASIL, MEC, 2017, p. 35).

Assim, faz-se necessário, ainda, para o reconhecimento das comunidades quilombolas no âmbito social brasileiro, que também os professores tenham seus paradigmas modificados para que possam efetivar as previsões legais de maneira que alterem as suas próprias percepções e as percepções de seus alunos em relação à história e cultura afro-brasileiras.

Nesse ponto, é importante ressaltar que a estima social está ligada a um conflito social de longa duração

Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida (HONNETH, 2003, p. 207).

O reconhecimento só será possível quando os sujeitos puderem partilhar valores, ações e objetivos, quando a vida humana puder ser reconhecida em toda sua diversidade e pluralidade, e tal fato só poderá ocorrer no momento em que todos os sujeitos tenham informações e valores compartilhados como veículos de troca nas relações sociais reais e jamais ligadas a estigmas históricos carregados de pré-julgamentos.

A história nos traz a situação do processo educacional pelo qual a população negra e quilombola passou, com a diminuição de seu valor, ex-



clusão social e preconceitos diversos; a situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica era visível e invisível ao mesmo tempo, pois as elites faziam “vista grossa” em relação as questões que envolviam os negros, dificultando e negando até mesmo o acesso ao ensino.

Evoluímos um pouco, mas falta muito.

Ainda hoje lutamos nos processos educacionais para uma liberdade democrática através do reconhecimento em relação as especificidades, particularidades e a diversidade das culturas afro-brasileiras e quilombolas, seus modos de vidas, suas relações sociais, religiosidade, gastronomia e valores são vistos ainda com dificuldades de abordagens.

Somos um país com resistência para aceitar a diversidade. “Dessa forma, vamos confirmar o que há muito aprendemos, ou seja, que ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância” (SILVA, 2007, p.501).

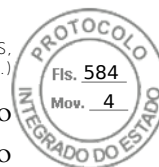
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos as políticas públicas afirmativas, tais como as legislações específicas no campo da educação e da diversidade, dentre outras atividades públicas, são essenciais para vencermos o desafio do reconhecimento através de uma agenda de compensação e reparação da história e os processos educacionais são essenciais para se atingir o objetivo almejado da liberdade democrática na sociedade plural.

Nesse aspecto a sociologia da educação desempenha importante papel para a revelação dos problemas sociais envolvidos com a quebra de paradigmas e com o desvelar do “não-dito” através de interferências diretas e específicas na história da educação e do “por vir” na busca da igualdade e respeito da diversidade em sua maior apreensão.

As raízes do preconceito, da vulnerabilidade e do menor valor como indivíduo da população negra devem ficar apenas como registros de uma história de um passado, a atualidade deve se valer de ações na esfera pública e privada para que se obtenha uma sociedade de valores mais democráticos e libertos e que a individualidade plural seja parte intrínseca da convivência social.

A educação, entendida como uma via de duplo sentido, valorizando identidades e multiplicando culturas, é um dos caminhos, porém certa-



mente necessita de aprofundamento nas questões que envolvem o preparo dos atores sociais que são as peças fundamentais no reconhecimento do outro através do processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Guia de Políticas Públicas para Quilombolas**. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/guia-de-politicas-publicas-para-comunidades-quilombolas/view>>. Acesso em: 10/jul/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro. Educação quilombola**. Boletim 10. Junho/2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em: 10/jul/2020.

CARDOSO, Adalberto Moreira. **Escravidão e sociabilidade capitalista: um ensaio sobre inércia social**. Novos estud. CEBRAP, São Paulo, n. 80, Mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100006>. Acesso em: 10/jul/2020.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como texto e contexto**. Revista brasileira de educação. V. 22. N. 69. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf>>. Acesso em: 06/jul/2020.

CASTILHO, Suely Dulce. **Quilombo contemporâneo: Educação, família e culturas**. Cuiabá, EdUFMT, 2011. 234 p.



DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Vol. 12, N. 23, Niterói. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 02/jun/2020.

GADEA, Carlos A. **O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais contemporâneas.** Caderno CRH, v. 26, n. 69, p. 563-579, 2013. <<https://www.redalyc.org/pdf/3476/347632192010.pdf>>. Acesso em: 15/jun/2020.

GROSFÓGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Revista Sociedade e Estado. Vol. 31. Nº 1. Janeiro/Abril 2016.

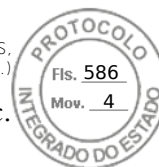
HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Atualidade e relevância da sociologia da educação em tempos contemporâneos.** Revista Eventos Pedagógicos, v. 9, p. 864-870, 2018. <<file:///C:/Users/Rodolfo/AppData/Local/Temp/3338-9524-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10/jul/2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade. vol.23, n.78, pp.15-35, 2002. <https://trilhaaprendizagem.uniasselvi.com.br/HID10_sociedade_educacao_cultura/materiais/bourdieu.pdf>. Acesso em: 12/jul/2020.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.** Ambiente & Sociedade. Campinas, n. 10, pág. 1-10, junho de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21/jul/2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX,



n. 3 (63), p. 489-506, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84806306.pdf>>. Acesso em: 12/jul/2020.

SANTOS, Simone Ritta dos. **Comunidades Quilombolas: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 213 p.

SILVA, Alex Pizzio da; CLETO, Elaine Aparecida Toricelli. **Resiliência e reconhecimento em neocomunidades: o caso da comunidade quilombola morro de São João.** R. Inter. Interdisc. Inter-THESIS, v. 13. N. 3. P.01-22. Florianópolis, set-dez/2016.

SILVÉRIO, Valter R.; Trinidad, Cristina T. **Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?** *Educação & Sociedade*. v.33, no.120, 2012, p.891-914. <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87324602013.pdf>>. Acesso em: 14/jul/2020.

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o habitus.** *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 14, 2017. <<https://search.proquest.com/openview/34da45eec9daaee-638fa429844e4a69e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=3882651>>. Acesso em: 8/jun/2020.



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



RESUMOS

575

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16



Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16

A EDUCAÇÃO FEMININA: ENTRE A EDUCAÇÃO MORAL E A EDUCAÇÃO FORMAL - ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS

Jéssica Maria Frocel Holanda Sales⁸⁸

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido se dispõe a apresentar resultado de pesquisa teórica no campo da educação, em especial aquela referente ao público feminino, contrastando, por vezes, o ensino formal e o ensino moral/social, correlacionando-os com os dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com o fito de prestar contribuição ao campo de estudo, educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A mulher – Não em sua forma e concepção atual – se manifesta marcadamente como parte do corpo social desde o tempo mais remotamente conhecido, não meramente por sua capacidade reprodutiva única, mas pelas cognições e atividades, sua influência e importância.

De forma antropológica, a figura feminina representou para a história um ente que denotava poder (muitas vezes econômico quando esta era

88 Graduanda do Curso de Direito da União das Escolas Superiores de Rondônia – UNIRON, bolsista integral do Programa Universidade Para Todos – ProUni.



posse), autoridade (sobre ela no patriarcado e sob ela no matriarcado) e espiritualidade (a exemplo das mulheres rituais africanas).

No âmbito do Direito, principalmente o Romano-Germânico, do qual deriva o Direito Brasileiro, ela foi objeto positivado, consolidada como um bem, e tratada como tal, pertencendo ao pai ou marido nas circunstâncias em que estava sob o teto de um destes.

METODOLOGIA

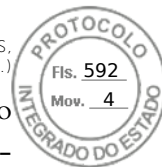
Visando adquirir conhecimento, melhor aporte teórico, optou-se pelo método hipotético-dedutivo, formulando-se questionamentos quanto a educação moral e formal no Brasil, no que diz respeito à afetação resultante no público feminino e, propondo hipóteses, como ensina Gil (2008). No caso em comento, questionou-se qual seria o processo educacional vivenciado pelas mulheres frente o patriarcado e o porquê de, apesar de mais escolarizadas, perceberem menor renda. Como hipótese foi proposto que a educação moral e social impõe à mulher condição de submissão, forçando a chamada dedicação ao lar.

O delineamento é qualitativo, motivo pelo qual é aplicada a técnica da documentação indireta, a qual se define por pesquisa em bibliografias, proporcionando a análise do discurso promovido pelas pelos autores junto aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, triangulando-se as obras literárias, com as hipóteses previamente definidas, de modo a se obter resultados plausíveis e de significância, nos moldes do que explica Marconi e Lakatos (2003):

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em estudo das sociedades modernas, restou necessário regredir a tempo mais remotos, naqueles mais arcaicos da organização do ser humano, mais antigos que o grupo social, sua existência era norteadada pela sobrevivência do indivíduo, e por e para ela, foi estabelecido o domínio do mais forte, assim, nascia a sobreposição do homem, pela força física, sobre a mulher.

Outras influências ocasionaram o agravamento de uma condição meramente momentânea (necessidade primitiva) em uma imagem de inferioridade



e incapacidade não só física, mas mental e moral. Esse fato é comprovado em uma simples concepção da mulher na arte que precedeu a primitividade, ora a mulher era pintada como diabo, ora como santa, sendo a disfunção da última a causa da primeira, ou seja, o descumprimento dos tabus e autoridade masculina levava à perdição.

O tabu, se esclarece, é uma proibição de natureza primitiva, a qual explica Freud (2012, p. 191):

Os tabus seriam proibições antiquíssimas, impostas uma vez a uma geração de homens primitivos, ou seja, neles inculcadas violentamente pela geração anterior. Tais proibições recaíram sobre atividades para as quais havia um forte pendor. Elas então foram mantidas de geração em geração, talvez simplesmente devido à tradição, levada pela autoridade dos pais e da sociedade. Mas talvez já tenham se “organizado”, dentro das organizações posteriores, como parte do patrimônio psíquico herdado. Quem pode decidir, no caso em questão, quanto à existência ou não de tais “ideias inatas”, e se elas determinaram a fixação do tabu, sozinhas ou juntamente com a educação?

Abre-se aqui um parêntese, o tabu e a religião, são em suas proibições, sinônimos de um sistema de dominação pelas crenças, antes os totems, agora deus/deuses, de modo que o exame aqui realizado diz respeito proibição como ordem moral e sua repercussão nos direitos, em especial aquele à educação.

Foi a ideia de ordem e obediência que trouxeram também a concepção de exclusão para a realidade dos ‘Estados Modernos’, quando as ações tipicamente masculinas, antes por necessidade, passaram à lei, em sua exclusividade, expandindo-se gradualmente a ponto de que o simples saber se tornasse um problema.

Isto acontece porque o conhecimento proporciona poder, e o poder no estado de dominação é atribuído aqueles que já se encontram sob seu escudo, assim, em sua força, aos homens. No entanto, apesar do que é comumente entendido, a sociedade patriarcal não desvaloriza a mulher, ele conhece seu potencial e entende que sua existência depende dela.

Deste modo, a figura feminina foi moeda de troca e propriedade, aspectos dos quais o Brasil só se desvencilhou definitivamente no ano de



2002, com o advento do Novo Código Civil, e o motivo disso é claro, a legislação anterior ainda considerava as mulheres como bens de seus maridos, incapazes no termo jurídico.

O dicionário O Dicionário de Sociologia Globo (1981, p. 257) proporciona entendimento bastante claro e sucinto sobre como se manifesta o patriarcado em sua significância:

Tipo de organização social caracterizado, na sua forma mais acentuada, não somente pela autoridade doméstica do pai, pela *patrilinearidade* (v.) e *patrilocalidade* (v.), mas também pelo status de superioridade política dos homens em geral e a conseqüente exclusão da mulher na vida pública. (E. W.).

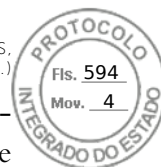
E é com este mote que o ‘mundo’ como um todo evoluiu e encravou no corpo cultural, político e social os chamados papéis de gênero, conseqüentemente, os preconceitos e as proibições inerentes ao rótulo que se expressa ainda na atualidade como um tabu, tão bem desenvolvido quanto a própria sociedade.

Doravante, Foucault (1998) não se exime desta análise e fomenta o debate, indo muito mais longe do que explicitar o hábito, mas descrever o comportamento de forma política e psicologicamente ao longo da história, entendendo as nuances da educação, especialmente aquela sexual e formal, para que o cabresto feminino se concretize, pois o útero e os óvulos, até não muito tempo atrás, pertenciam aos maridos e, tinham relevante valor econômico.

CONCLUSÕES

A educação para as mulheres, por muito tempo, só existia nos termos da servidão ao patriarcado e à procriação, as primeiras escolas lecionavam álgebra, astronomia e filosofia para os meninos e, prática do lar para as meninas, este lar, repleto de suportas incapacidades, posto que havia a crença geral de que as jovens sequer tinham capacidades mentais para o estudo.

Com o desenvolvimento constante da sociedade, chegamos aos tempos moderno e finalmente as mulheres se tornam escolarizadas, no século 21, mais escolarizadas do que os homens, mas a educação moral/cultural



ainda se mostra mais dominante do que aquela formal, as mulheres ganham menos e têm jornada de trabalho maior, empreendidas dentro e fora de casa.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – BGE (2020):

O Brasil já superou o gargalo da educação, porque hoje as mulheres são mais escolarizadas do que os homens, mas isso ainda não está refletido no mercado de trabalho [...]. Ela está chegando mais escolarizada, então por que o rendimento ainda não está similar? Muito provavelmente ela está escolhendo ocupações que precisam de uma jornada de trabalho mais flexível porque ainda tem a carga de afazeres domésticos extremamente pesada.” (Bárbara Cobo – coordenadora de População e Indicadores Sociais do IBGE)

O instituto, nesta mesma publicação, ainda realiza comparativo da média salarial percebida de acordo com o gênero, reafirmando que mulheres se dedicam cerca de 07,60 % de tempo a mais com ocupações e afazeres domésticos do que os homens, recebendo 542,00 reais a menos na média salarial. Vigora aí a ‘cultura do lar’ e do ‘provedor’.

Percebe-se que a história se afirma, invocando o materialismo histórico das sociedades erguidas sobre as bases do patriarcado, mesmo que haja mais estudo, a mulher é submetida ao lar, quase como única responsável por ele, mesmo que se desdobre em outras atividades laborais, refletindo, como já enfatizado, a educação moral e social que criou raízes profundas, manejando a manutenção do patriarcado que o ensino formal não é capaz de quebrar, é preciso que se eduque a moral e os chamados ‘bons costumes’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDITORA GLOBO. **Dicionário de Sociologia.** – organizado pela seção de Obras de Referência do Departamento Editorial da Editora Globo. 7ed. – Porto Alegre & Rio de Janeiro: Editora Globo, 1981.

FOUCAULT, Michael. **A História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres.** 8ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.



FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu: Algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e a dos neuróticos.** São Paulo: Pinguim, Companhia das Letras, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** 6a ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil.** Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>> Acesso em: 14 de outubro de 2020.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL VISTA PELAS LENTES DO CINEMA: UMA PROPOSTA À EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DE VALORES, PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Marister Vasques Falleiros⁸⁹

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a Educação Ambiental mediada pelo cinema de impacto ambiental e como fundamento teórico os estudos, na linha do construtivismo, de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal e sua abordagem em sala de aula, construindo uma teoria mediadora entre os fundamentos da educação e o âmbito da prática pedagógica. Na proposta da Educação Ambiental, optamos por uma vertente crítica de educação, por entender que a relação humano-natureza se dá de forma complexa e dialética, construída historicamente.

A humanidade presencia duas realidades: a estabilidade do planeta terra e o mundo mutável. Vivemos numa desenfreada globalização, cujo “pecado original” se dá pela própria civilização. As obras e os valores humanos se contradizem entre si; os tempos modernos nos levam ao inevitável, um caos ecológico.

89 Professora Doutora em Ciências da Educação, pela Universidad Gran Asunción- UNI-GRAN.



O processo de aprendizagem ao qual este estudo faz referência esta pautado na ideia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes. A maturação trazida do meio em que vive, estimulada ao convívio escolar contribuirá ao aprendizado do desenvolvimento da criança, o trabalho pedagógico aqui, será crucial aos valores éticos e a evolução cultural ou como o relato “em resumo não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendência comportamentais adquiridos.

A sustentabilidade ambiental e ecológica é a própria manutenção do planeta Terra, proporcionando qualidade de vida aos seres humanos.

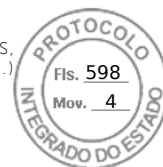
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É na utilização didática do cinema que a prática educativa se faz presente, lendo e compreendendo as diferentes linguagens. Também buscamos construir uma ligação entre o cinema como instrumento de ensino-aprendizagem e a temática da Educação Ambiental com a experiência de se trabalhar o filme em sala de aula.

Para tal fim, levamos em consideração vários fatores como a disciplina que iríamos introduzir o filme, trabalhando a interdisciplinaridade; a adequação do filme a faixa etária escolhida, o tempo de duração do filme a ser trabalhado nas Atividades Complementares (no contraturno), bem como a duração desta aula e a problematização do tema. Esta problematização foi o fator relevante desta pesquisa, portanto a maneira como o professor trabalhará o filme em sala de aula é bastante significativo.

Os filmes exibidos sobre o impacto ambiental foram de natureza crítica e a metodologia usada utilizou-se do cinema como instrumento de ensino na intenção de construir um vínculo, emocional, mas que, a partir da análise, o aluno seja um espectador diferente. Não tão ingênuo diante do assistido, mas experiente para perceber as relações entre os elementos do filme que o conduzem à emoção e o olhar analítico do ler as imagens e o que elas, nas entrelinhas, querem significar.

Foram analisados e debatidos os efeitos ambientais, que permitiram a inferência de conhecimentos relativos à amenizar tais crises e para que assumam uma postura reflexiva frente à problemática ambiental e que busquem elementos para a consolidação de uma sociedade sustentável.



METODOLOGIA

Quanto à metodologia, apresentamos e discutimos todo o processo da pesquisa realizada com os alunos de quatro escolas de Tempo Integral, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Nestas escolas, escolhemos turmas de 4º ano em 2017, a qual foi realizada a 1ª etapa da pesquisa e demos continuidade com os mesmos alunos, agora em 2018, nos 5º anos para a segunda etapa da pesquisa.

Foram escolhidas uma turma de cada escola, pois a sala de vídeo utilizada nas Unidades Escolares, comportam em média 30 (trinta) alunos, o número da média de cada sala e por ser realizados projetos em período adverso ou por utilizarmos a própria sala de aula.

As quatro turmas de alunos assistiram a filmes de impacto ambiental e puderam demonstrar os conhecimentos obtidos pela exibição dos filmes das seguintes maneiras: primeiro através das respostas dadas à questionários em sala de aula, antes e depois da exibição de (02) dois filmes exibidos no mês de Novembro de 2017; segundo a entrevista anterior sensibilizando as crianças sobre questões referentes ao cuidado e zelo com o Meio Ambiente e questionário final, respondido no mês de Junho de 2018 antes e após a exibição do 3º (terceiro) filme, quando foram coletados os dados finais.

A partir das categorias retiradas da Teoria de Vygotsky, procuramos responder o que os alunos aprenderam sobre impacto ambiental com a exibição dos filmes, e se esta prática permitiu a ocorrência de uma educação ambiental crítica e emancipatória. Explicamos o processo de preparo e exibição, dos filmes, bem como o porquê da pesquisa e seus objetivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A memória dos filmes foi claramente demonstrada na realização das entrevistas. Pensamos nessa metodologia de pesquisa, cuja importância se dá porque o “contato direto com a população-alvo envolve conhecer seus sentimentos, seus valores, seus olhares e suas práticas sociais, e também a forma como rebatem os conhecimentos que são absorvidos por eles” (RUSCHENSKY, 2005, p. 140), envolvendo todas as fases da pesquisa de campo.



A exibição dos filmes de impacto ambiental provocou mudanças benéficas nos alunos. A tomada de consciência, que os filmes proporcionaram, levaram os alunos à uma postura crítica em defesa do meio ambiente. Os filmes ajudaram na compreensão do problema ambiental: (LOGC), “o filme foi importante porque eu aprendi mais sobre a natureza, aprendi a não poluir, a não destruir e a reciclar os materiais”.

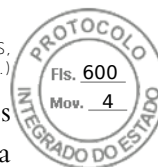
Fazendo uma ligação direta da degradação ambiental e de seu impacto contra a vida humana e a vida de todos os seres que habitam o planeta Terra, a consciência dos alunos vai sendo modificada quando passam a conhecer a realidade e se indignam contra a degradação ambiental: (BFSA), “com certeza, o ser humano é o principal culpado da destruição da natureza”.

Através do estudo da Construção de Valores, observamos o comprometimento dos alunos com a causa ambiental. Desta forma, analisamos se a exibição dos filmes permitiu a construção de uma consciência ambiental crítica nos alunos de tal forma, com que assumam, dentro de suas possibilidades atitudes de defesa em prol do meio ambiente. Observamos se a preservação do meio ambiente passou a ter importância, com efeitos coletivos, ou seja, quando se consegue educar de forma a garantir “futuros cidadãos com capacidade de fazer julgamentos ambientais fundamentados, bem como a motivação para agir quanto a esses julgamentos (BELL, 2004, p. 44).

Pretende a Educação Ambiental crítica fazer com que os alunos se responsabilizem e tenham a capacidade intelectual e moral de se posicionar e responder pela proteção do meio ambiente, como sujeitos ativos de transformação social.

CONCLUSÕES

Nossa proposta foi demonstrar a possibilidade do uso de filmes como contribuição a uma atividade educativa em sala de aula a partir do cinema de impacto ambiental, dirigido à Educação Ambiental, segundo as contribuições da teoria da zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que atribui uma enorme importância à dimensão social, que mediam a relação do indivíduo com o mundo, pois o ser humano depende do aprendizado para o seu pleno desenvolvimento e que nesta pesquisa, mediado pelo educador, fez total diferença. As contribuições da teoria de Piaget ao aprendizado operativo e tomada de consciência, proporcionaram uma nova construção de valores, valores mais conscientes.



O ponto de partida de que a utilização dos filmes com propósitos educativos mediada pela intervenção e orientação do professor na teoria de Vygotsky; e do pensamento operativo, tomada de consciência e novas construções de valores mediada pelas categorias Piaget, se confirmaram nas respostas positivas apresentadas com metas da Educação Ambiental, demonstradas pelo processo de tomada, de consciência da problemática ambiental e por novas posturas e valores em defesa do meio ambiente, que estão presentes nas respostas e declarações dos alunos.

Esta pesquisa confirmou que o uso de filmes em sala de aula é uma boa proposta pedagógica, enquanto ponto de partida. Muitas respostas foram positivas neste sentido, afirmando que os filmes ajudaram a aprender e a conhecer melhor as questões ambientais e que podem ser ensinadas para outras pessoas. Na visão construtivista o professor necessita criar situações que desafiem e estimulem o aluno a agir, para que o filme em si, como fonte de informação se transforme em objeto de interesse e conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- AUMONT, J. **A estética do filme**. Trad. APPENZELLER, M. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Ofício de arte e forma).
- AVELLAR, J.C. **O chão da palavra: cinema e literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BADIOU, A. **El cine como experimentación filosófica**. In: YOEL, G. *Pensar el cinema I: imagem, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p.23-81.
- BELL, D.R. **Creating Green Citizens? Political Liberalism and Environmental Education**. In. *Journal of Philosophy of Education*, v.38, n.1, 2004, p.p.37-53.
- VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR

Andréa Arruda Vaz⁹⁰

Cibele Pavanatto Mereth⁹¹

Karla Kariny Knih⁹²

Valquíria Gil Tisque⁹³

RESUMO

O presente resumo objetiva demonstrar a importância do Instituto da Ressocialização no sistema penitenciário brasileiro e a importância do investimento em educação nos sistemas prisionais. Observa-se uma possível crise existente no sistema penal brasileiro devido à reincidência criminal decorrente dessa ineficiência. Dessa forma, abordar-se-á alguns tópicos importantes para ressocialização, tais como o trabalho, a educação, a profissionalização, o lazer e o contato com o mundo exterior.

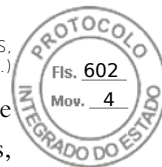
Importante conceituar Justiça Restaurativa, esclarecendo que:

90 Doutoranda em Direitos Fundamentais e Democracia pelo UniBrasil.

91 Especialista em Direito Público pela Fempar (Fundação escola do Ministério Público).

92 Mestre em Direito pelo UNINTER. Graduada e especialista de Direito. Bacharelada em Letras pelo UNINTER. Professora de graduação e pós-graduação.

93 Bacharel em Direito, Escrivã de polícia Civil no Estado do Paraná.



Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal, a ter lugar preferencialmente em espaços comunitários, sem o peso e o ritual solene da arquitetura do cenário judiciário, intervindo um ou mais mediadores ou facilitadores, e podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo, ou seja, um acordo objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social da vítima e do infrator (SLAKMON, 2005, p. 20).

Tal procedimento é estritamente voluntário, jamais impositivo, em regra acontece em espaços comunitários, para que a pessoa condenada consiga visualizar a necessidade de uma reparação para com a sociedade, assim como a visão de que esta, também é parte integrante do sistema restaurativo.

Tal procedimento visa a educação e a transformação do condenado, de modo que retorne para a sociedade, com condições de prosseguir a vida com dignidade, assim como não venha a reincidir.

Ainda, conceitua-se a Justiça Restaurativa como um caminho educacional a seguir para reparar dano, moral e materialmente, conforme o Conselho Nacional da Justiça se posiciona:

A Justiça Restaurativa pode ser conceituada como a proposição metodológica por intermédio de qual se busca, por adequadas intervenções técnicas, a reparação moral e material do dano, por meio de comunicações efetivas entre as vítimas, ofensores e representantes da comunidade voltadas a estimular: I) a adequada responsabilização por atos lesivos; II) a assistência material e moral das vítimas; III) a inclusão dos ofensores na comunidade; IV) o empoderamento das partes; V) a solidariedade; VI) o respeito mútuo entre vítima e ofensor; VII) a humanização nas relações processuais em lides penais; VIII) a manutenção ou restauração das relações sociais subjacentes eventualmente preexistentes ao conflito (CNJ, p. 120).

Ideia de cooperação entre Estado e sociedade visa integrar a pessoa que precisa se ressocializar com a sociedade em que vive. A pessoa passa a



conviver com a sociedade, assim como cria a consciência da necessidade de reparação dos danos causados. A ideia que se incute tanto para a sociedade quanto para o ressocializando, é a ideia de cooperação, consciência e responsabilidade. Seja a responsabilidade do Estado em ressocializar as pessoas que integram o sistema penal, assim como a responsabilidade do condenado pela justiça, assim como pela sociedade, que em determinado momento, terá, após término da pena, que receber a pessoa em sociedade. Assim, considerando tal sistemática, nada mais adequado e democrático que todos os atores sociais envolvidos trabalhem em conjunto para propor uma solução justa, adequada e que atenda aos anseios de todos.

Quando o assunto é a ressocialização, importante lembrar do rol de possibilidades, que vão desde as condições dos estabelecimentos prisionais, até a educação e a formação profissional do ressocializando, para que esteja apto a retornar ao convívio social, assim como tenha condições de sobreviver dignamente.

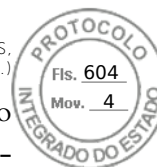
No que se refere ao trabalho, destaca-se a importância da criação de campos de trabalho dentro dos presídios. Quando se trata das medidas de implementação de educação, estas referem-se aos conteúdos curriculares escolares que compreendem o ensino básico fundamental e o ensino médio.

Também, de grande importância, o âmbito profissional, composto por cursos que oferecem a oportunidade de o preso adquirir uma profissão no período em que está no presídio. E, também o lazer, composto por esportes, atividades culturais, jogos, a fim de que este preencha seu tempo ócio, assim como tenha perspectivas de mudar de vida. Por fim, o contato com o mundo exterior, familiares, amigos, para que ele perceba que tem uma vida lá fora, e que ele pode com auxílio do Estado e do processo de ressocialização retornar com dignidade. Assim cabe ressaltar que todo esse processo de Ressocialização é de extrema importância para que o preso possa ser reintegrado à sociedade após cumprir sua pena.

Palavras-chave: ressocialização; reintegração; dignidade humana;

Referências

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



BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das penas. São Paulo: Madra Editora, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da Resolução 225. Brasília, 2016. pdf. Disponível em www.cnj.jus.br, acesso em 12 de outubro de 2020.

CONSELHO NACIONAL DA JUSTIÇA. **Reincidência Criminal no Brasil**. 2015. p,9. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/07/572bba3853570033_79ffeb-4c9aa1f0d9.pdf>. Acesso em: 13/10/2020.

DAMÁSIO E. DE JESUS, Penas alternativas, São Paulo, Editora Saraiva, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as Formas Jurídicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRECO, Rogério. Curso de Direito Penal: Parte geral. Niterói: Impetus, 2013.

LIMA, Renato Brasileiro. Legislação especial criminal comentada. 4. ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

LOPES JUNIOR, Aury. **Introdução crítica ao processo penal**: fundamentos da instrumentalidade constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SLAKMON, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto. Justiça Restaurativa. Coletânea de Artigos. Rio de Janeiro, PNUD, 2005.

OFICINAS DE LITERATURA E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

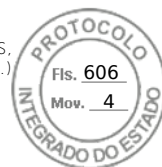
*Raissa Lauana Antunes da Silva*⁹⁴

INTRODUÇÃO

É bastante comum quando falamos da educação não-formal, ligá-la a termos como autonomia, liberdade. O motivo para isso está, justamente, na permissão que esses ambientes não rígidos proporcionam ao docente de ofertar um planejamento mais flexível, visto que a cultura é a relação do sujeito leitor com o mundo e com o objeto que está trabalhando, ou seja, é a consequência desse ato, que é expresso por meio da linguagem e estará presente no processo educacional.

Com isso, podemos observar claramente a relevância da cultura no processo educacional, uma vez que o sujeito está sempre construindo, adaptando o mundo no qual vive e se adaptando (FREIRE, 1980). Ao aproximar este fato com o trabalho de literatura, as oficinas se tornam, portanto, um momento de conhecimento e de formação dessa cultura, seja para o participante, seja para aquele que a está ministrando. Por isso, o presente resumo expandido relacionará educação não-formal, oficina e literatura, para, por fim, apresentar uma breve conclusão sobre um trabalho previamente realizado em que tal metodologia foi utilizada a fim de aproximar literatura e sociedade.

94 Mestranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Bolsista CNPQ.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Da mesma forma que a educação vem mudando, debater as diferentes metodologias e os diferentes tipos de educação faz-se primordial, com o intuito de discutir o futuro educacional do Brasil. Com isso em mente, o presente trabalho usou como base os textos teóricos de Gohn (2016) e de Gadotti (2005), os quais abordam aspectos e definições sobre a educação não-formal, para assim responder o que ela é e refletir como ela se apresenta no dia a dia.

Como é expresso nos textos, a educação formal passou, e ainda passa, por um processo de adaptação às necessidades dos sujeitos de cada época, e, por conta disso, o surgimento da educação não-formal foi uma nova possibilidade para o ensino. Segundo Gonh (2001), nos anos 90, com a mudança da sociedade, da economia e do mercado de trabalho, a educação não-formal ganhou destaque justamente por não se restringir apenas ao ambiente escolar. Conforme novas leis e demandas sociais surgiram, a educação não-formal adquiriu novas características, abrangendo a vida em sociedade e seus valores como um dos fatores primordiais de sua composição. Essa evolução, na perspectiva da educação não-formal, representa as mudanças de nossa sociedade e da forma de pensar a educação, que sempre esteve antes aliada somente à escola.

Gadotti (2005), ao refletir sobre a educação não-formal e o direito ao ensino, frisa a democracia como papel preponderante para a educação não-formal, que tem por finalidade proporcionar a consciência do educando quanto a importância de seu conhecimento para o mundo. Como o autor mesmo afirma, professores democráticos ensinam alunos democráticos a aprender de forma fluída, participativa e sem barreiras. Dessa forma, a educação não-formal representa novas alternativas para o ensino formal, o qual não deve ser ignorado, mas integrado às possibilidades que a educação não-formal é capaz de proporcionar.

Com todas essas reflexões sobre a educação não-formal, compreende-se que a todas as três instâncias da educação-formal, informal e não-formal passam agora por um processo de reflexão e, até mesmo, de fusão. A educação não-formal já não deve ser restrita a um único espaço da sociedade, nem a informal, considerando a defasagem da educação tradicional e a necessidade de uma nova perspectiva para garantir o direito



de todos à educação. Talvez o único meio para se alcançar as mudanças necessárias para tornar uma educação mais inclusiva e cidadã, seja quebrar as barreiras, lembrando que um ambiente propício para o ensino-aprendizagem inclusivo, reflexivo, autônomo e questionador se faz essencial para a educação como um todo.

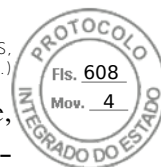
METODOLOGIA

Ao debatermos a educação formal e não-formal, percebemos que ela apresenta pontos conflitantes que geram um novo pensamento sobre a prática docente. Com o passar dos anos, alunos e professores mudam junto a sociedade, apresentando novos problemas e, algumas vezes, distanciando-se e criando duas realidades no ambiente escolar: a realidade dos professores e a realidade dos alunos. No meio disso, a ideia de uma nova visão para a educação é fundamental para que ocorra uma mudança, e, talvez, a oficina represente, tanto para o ambiente não-formal quanto para o ambiente formal, essa mudança tão necessária e progressista para a educação.

A oficina prevê o ensino por meio da ação, transformando a interação aluno-professor. Ao conceituá-la, Villas-Boas (2016) a define por seu caráter metodológico, ou seja, as escolhas que a guiam, auxiliam seu processo de construção e seu objetivo final. Nesse âmbito, a oficina adquire um papel fundamental na construção do saber, proporcionando criticidade ao aluno e exigindo criticidade do docente no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo de ensino, o professor é um mediador do conhecimento, oportunizando ao aluno um momento educacional que supere suas necessidades, as quais são diagnosticadas conforme as atividades são aplicadas. A interação entre o professor e o grupo que faz parte da oficina é fundamental, pois, por meio da construção do conhecimento e da aprendizagem conjunta, a oficina é formada e sua metodologia é posta em prática. Por isso, a metodologia que norteia a oficina é participativa, a qual necessita que os alunos que compõem o grupo aprendam ao participar das atividades propostas.

De fato, a oficina surge como uma nova perspectiva metodológica que deve ser adotada em sala de aula, exigindo um pensamento novo por parte do docente, ocasionando uma aproximação entre a realidade do aluno e o



conhecimento teórico de sala de aula. Como a disparidade de realidade, muitas vezes, pode acarretar na falta de conexão entre essas duas, a perspectiva da oficina cria uma ponte de acesso, relacionando e modificando a forma como vemos o ensino hoje. Talvez, a chave para uma mudança no processo educacional e de uma nova perspectiva para aqueles que ainda virão pela frente, seja um método mais inclusivo e participativo de educação, ajudando, aos poucos, a transformar nossa sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalhar em um ambiente não-formal de educação mostra-se enriquecedor, principalmente, pela abertura de possibilidades de práticas e a liberdade de estímulo e resposta na prática docente. Recepcionar os participantes corretamente, assim como aprender com eles, foi mister para o bom funcionamento e o debate na oficina de literatura proposta. Nos momentos de aplicação, a relação entre as concepções teóricas vistas previamente, aliadas ao planejamento detalhado, propiciou um bom rendimento de meu trabalho, dando-me mais segurança e mais seriedade para todas as dinâmicas e textos aplicados.

As oficinas proporcionam uma reflexão sobre a posição dos sujeitos na sociedade. Por meio dela, faz-se possível analisar diversos fatores sociais que permeiam nossa construção, modificando a forma de pensar e observando a relação sujeito e literatura, assim como docente e discente. A necessidade de uma boa mediação condiciona a construção de uma dinâmica que pode, e deve, ser reproduzida não apenas em um ambiente não-formal, como também em um ambiente formal de educação. Por isso, repensar e aplicar tal metodologia, assim como os benefícios da educação não-formal para que elas sejam aplicadas na educação formal faz-se essencial.

CONCLUSÕES

Para Freire (1980), educação e liberdade são indissociáveis, visto que a liberdade não é apenas um objetivo, um desejo a ser alcançado, mas sim uma prática concreta que deve ser considerada durante nossa ação docente. A liberdade nada mais é do que o reconhecimento, o uso, da educação, que reconhece a opressão social existente e que admite a necessidade de



espaços que permitam a expressão ampla dos sujeitos, como é o ambiente proporcionado pelas oficiais. Portanto, devemos, como futuros professores, adequar da melhor forma possível o método da oficina e suas principais características para promover os mesmos valores em um ambiente formal de educação. Reiterando, a experiência com a educação não-formal possibilitou reflexões sobre a metodologia que é normalmente aplicada em sala de aula, sobre minha postura como docente e como discente, assim como toda a estrutural sociedade na qual vivemos. Ter a oportunidade de trabalhar com a educação não-formal é deveras enriquecedor e deve ser proporcionando a todos os futuros professores, a fim de abrir seus horizontes de mercado de trabalho e de suas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion (Suisse), 18 ago. 22 out. 2005.

GONH, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro Setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públic. Edu., Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar.2006.

VILLAS-BOAS, Valquíria et al. *Oficina: uma estratégia de aprendizagem ativa com potencial para a PBL*. In: *Aprendizagem baseada em problemas: estudantes de ensino médio atuando em contextos de ciência e tecnologia*. Brasília, DF: ABENGE, 2016.

A PÓS-LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DE TEXTO: UM ESTUDO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO

*Cintia Negrini*⁹⁵

INTRODUÇÃO

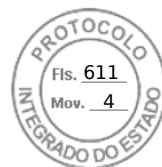
O estudo parte da proposição de que ler é compreender e de que a compreensão da leitura é resultado de um processo interativo entre o texto, o leitor e o contexto. Para a compreensão de texto, o professor precisa ensinar as estratégias de leitura que ocorrem em três momentos: antes, durante e após a leitura.

Pretendeu-se, então, mostrar os efeitos do uso das estratégias de compreensão de leitura, especificamente, da pós-leitura, na construção de conhecimentos necessários para que a leitura se torne significativa e para que haja uma mais ampla apreensão do sentido nos textos literários.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica é apresentada a partir de estudos realizados em relação à compreensão na leitura. Pretendeu-se, exibir uma variedade de pesquisas e estudos sobre o tema, a fim de definir os conceitos indispensáveis que o estruturam: uma breve definição do que é a leitura, a

95 Mestre em Ensino de Português pela Universidade do Porto, Portugal, com pós-graduação em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Professora de língua portuguesa e responsável pela formação contínua de professores com mais de 15 anos de experiência.



relação entre ler e compreender, as estratégias pedagógico-didáticas no ensino da compreensão de leitura, estratégias que podem ser realizadas antes, durante e após a leitura e, por fim, como delimitado neste trabalho, a pós-leitura e a leitura literária.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a investigação-ação que, definiu-se como uma metodologia que relacionou de forma articulada a reflexão, a investigação e a prática letiva.

A recolha de dados, indispensável para a reflexão sobre eficácia da intervenção, foi conseguida, além da observação das atividades realizadas nas aulas, através de outros instrumentos como: grelhas de participação, gravação de áudio, análise documental e relatos da professora titular.

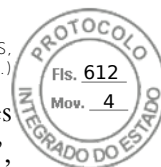
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho, seguindo os princípios da metodologia da investigação-ação, apresentou resultados satisfatórios durante a aplicação das atividades elaboradas de acordo com as estratégias de leitura, assim como um elevado grau motivacional quanto a atividades convergentes para uma educação literária.

Tendo em conta a metodologia de investigação-ação, os presentes resultados centram-se nas atividades descritas nas seis unidades didáticas lecionadas no ano letivo 2019/2020, considerando-as como a operacionalização de um plano de intervenção com uma estratégia orientada para um melhor rendimento dos alunos em relação à compreensão de leitura. Explicitamente, as amostras foram analisadas em função das atividades de pós-leitura aplicadas aos estudantes e que estão de acordo com os objetivos dos documentos orientadores e dos objetivos específicos do programa.

Pode-se dizer, então, que ao deparar-se com os resultados obtidos, a estratégia é eficaz e desenvolve especialmente o pensamento crítico, a argumentação, a troca de opiniões, entre outras habilidades que são essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Sugerem ainda que aprendizagens específicas do domínio curricular Educação Literária – “identificar e explicitar o sentido de recursos estilísticos”, “analisar uma narrativa do ponto de vista das categorias da nar-



rativa”, “definir a estrutura formal de um poema”, “estabelecer ligações temáticas entre clássicos da literatura e textos poéticos contemporâneos”, “sintetizar o conteúdo de obras literárias”, “analisar a estrutura interna de textos literários”, “analisar processos estéticos como o humor” – estão ao alcance de todos os alunos, mesmo aqueles que, à partida, seriam considerados leitores mais vulneráveis. Sugerem ainda como produtivas, para o momento de pós-leitura, as atividades seguintes:

- a escrita de um texto de opinião que parta do conteúdo do texto literário para uma reflexão sobre a atualidade, de acordo com os procedimentos descritos na unidade didática 1;
- a elaboração e escrita de um parágrafo de opinião com base na reflexão que a comparação entre o texto literário e uma campanha publicitária permitiu durante a aula, seguida de um debate sobre diferentes pontos de vista, retratados na unidade didática 2;
- a escrita de síntese do excerto, apresentado na unidade didática 3, somada à organização de um mapa conceitual, que teve como objetivo organizar as informações do texto e estabelecer relações significativas entre conceitos;
- a produção de um texto de opinião, baseado nos temas sugeridos pela professora estagiária, após o estudo de dois textos (género textual: discurso político), a fim de trabalhar o pensamento crítico do aluno, assim como mostra a unidade didática 4;
- a escrita de uma síntese, fundada nos resultados obtidos no guião de audição (aplicado como atividade de pré-leitura), sobre a vida e obra de Gil Vicente, seguida de um debate sobre o tema ‘humor’, mediado pela professora estagiária, como referidos na unidade didática 5;
- a formação de uma síntese, por meio da reordenação de acontecimentos, do ato I, da obra Frei Luís de Sousa, solicitada na sexta e última unidade didática.

Em suma, ao longo das unidades didáticas, as atividades e exercícios aplicados como estratégia de pós-leitura cumpriram com a finalidade de obter resultados positivos ou não. Além disso, possibilitaram comparar, analisar, investigar um problema e como ele poderia ser solucionado, ou pelo menos, melhor trabalhado.



CONCLUSÕES

Inserir na rotina do aluno a estratégia de pós-leitura para melhorar a compreensão de um texto pode e deve acontecer em sala de aula, pode ser aplicada por meio de atividades diversificadas que motivam os alunos e trazem um resultado significativo.

Os resultados sugerem um elevado grau motivacional quanto a atividades convergentes para uma educação literária construída com clássicos da literatura, contrariando o discurso comum de que os alunos têm dificuldades em gostar de trabalhos relacionados com estes autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTENTE, Madalena - **A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas**. Lisboa: Editorial Presença, 1995. (Ensinar e aprender). ISBN 972-23-1873-X

GIASSON, Jocelyne - **A compreensão na leitura**. Lisboa: ASA, 2000. (Práticas pedagógicas). ISBN 972-41-1367-1

ROLDÃO, Maria do Céu - **Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor**. 2ª ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. ISBN: 978-989-8151-08-7

SIM-SIM, Inês (et al) - **Ler e ensinar a ler**. Porto: Asa, 2006. (Práticas pedagógicas). ISBN 972-41-4565-4

SOLÉ, Isabel - **Estrategias de lectura**. 11ª ed. Barcelona: Graó, 2000. (Materiales para la innovación educativa). ISBN 84-7827-209-9

A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DA EMEB PROF^a HÉLIA PINHOLI MUNGO EM ARAÇATUBA/SP

Sílvia Gabas de Carvalho Ritchie⁹⁶

INTRODUÇÃO

A família exerce influência sob a imagem da escola na vida do aluno; bem como o fato do aluno estar familiarizado com o ambiente traduz um dos fatores determinantes para que este possua uma visão positiva ou negativa da escola e de todos que fazem parte do ambiente. (RAPPAPORT, FIORI E DAVIS, 2002).

Corpo docente, direção e demais funcionários de igual forma exercem papel fundamental na construção da identidade da criança – pois, ainda que não estejam tão presentes quanto à professora, ensinam e passam valores que contribuem e agregam nessa construção. (MUSSEN, CONGER E KAGAN, 1977).

O presente trabalho busca comprovar por meio de leituras, conversas e questionário dado aos alunos a importância da escola na construção da identidade da criança e verificar o modo que a escola e professora são vistos por estes.

96 Professora Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Gran Assuncion – UNI-GRAN.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerar o fato da identidade ‘explicar’ o sentimento que cada pessoa tem de ser único e diferente da identidade de outras pessoas, ou seja, pode-se afirmar que a identidade é exclusiva de cada pessoa, pois a mesma depende de diversos fatores, dentre eles as experiências obtidas no decorrer da vida bem como as reações ante as mesmas. (JAQUES, 1998).

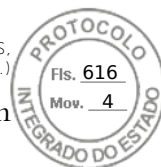
Assim deve-se considerar que a identidade não é algo estático, pelo contrário, a identidade do ser humano encontra-se em constante transformação, ou seja, é dinâmica, pois a mesma é construída – em especial na fase da infância e adolescência – e na fase adulta em virtude do meio e dos diversos acontecimentos a nossa identidade como pessoa é destruída, reconstruída e construída. (CUCHE, 2002).

O ser humano está em constante mudança, fisicamente e psicologicamente. Sabe-se que a infância e adolescência são os principais períodos para o desenvolvimento do ser, pois neles a pessoa aprende de forma rápida, capta referências positivas e negativas dos agentes que o cercam e, em especial, ocorre a construção de sua identidade. (CIAMPA, 1987).

Considerando que a construção da identidade é tema de inestimável importância, pois, a partir dela o ser humano localiza-se e é definido por si e pelos demais, esta pesquisa buscou investigar quais são os agentes influenciadores na construção da identidade da criança de 5 a 11 anos na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Prof^a Hélia Pinholi Mungo, de Araçatuba/SP. As hipóteses que nortearam o estudo foram: a construção da identidade da criança é influenciada por fatores externos; a visão positiva do aluno sobre a escola influencia na construção de sua identidade; o comportamento familiar influencia na atuação da escola em relação à construção da identidade da criança.

METODOLOGIA

O método utilizado foi o de metodologia de investigação quantitativa/pesquisa descritiva, ou seja, foi realizada pesquisa mediante a aplicação de questionário a fim de comprovar e sustentar o fato de que a escola influencia na construção da identidade da criança. Além do questionário também foram realizadas rodas de conversa sobre variados assuntos em



relação ao futuro, a história de vida de cada um e o momento atual em que estão vivendo.

O tipo de estudo é o multicaso, ou seja, ao realizar questionários com posterior leitura e análise, a resposta de cada aluno foi discutida; e, nos casos em que se notou presença de fatores negativos, todo o corpo docente buscou soluções para o problema juntamente com a direção.

Para se chegar aos resultados elaborou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica e após o embasamento necessário foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de questionário aberto para alunos do 1º ao 5º ano da EMEB. Foi verificado que tantos professores quanto demais funcionários exercem influência na construção da personalidade dentro da escola ao transmitirem aos alunos valores e ensinamentos que contribuem de modo positivo.

O universo da pesquisa foram os alunos da Profª Hélia Pinholi Mungo, matriculados no ano de 2019, do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano A e B – período matutino e vespertino, respectivamente –, totalizando cerca de 200 alunos. O aplicador fez explanação do que seria questionado nas perguntas. Conversou vários dias com as crianças, em rodas de conversas, sobre o que era a pesquisa e o que seria estudado e pesquisado, o que se pretendia descobrir, o que pensam do futuro e de suas vidas atualmente e quais intervenções poderiam ser feitas.

O professor fez uma leitura das respostas e entregou ao aplicador. Este fez uma análise detalhada de cada resposta e levou para uma roda de conversa com os professores. Nessa roda de conversa, foram discutidas todas as respostas relevantes e o que cada criança respondeu de modo a ser analisado com cautela. Caso fosse necessário fazer alguma intervenção, esta seria resolvida entre os pares e qual a providencia deveria ser tomada.

O cronograma de atividades foi elaborado com base na necessidade de verificação/comprovação em relação à existência da influência da escola na construção da identidade do aluno:

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar análise das respostas dos alunos da escola Profª Hélia Pinholi Mungo, verificou-se que, com algumas exceções, os alunos possuem uma visão positiva da escola e, em especial, da professora.



Observa-se a importância e a influência da escola na vida dos alunos, a escola não é unicamente um ambiente em que a criança aprende somente o conteúdo pedagógico, pelo contrário, na escola a criança interage com outras crianças com culturas e realidades diferentes da sua, possui contato com pessoas mais velhas e mais novas e com elas estabelece vínculo de afeto e amizade.

Logo, é imprescindível que a professora estabeleça um vínculo e relação com os alunos a fim de que estes tenham confiança nela, falem a verdade e ajam de forma correta, pois os mesmos possuem seu o exemplo vindo da professora.

Ressalte-se que em grande parte das respostas, os alunos relataram que gostam da escola e da professora. Esse fato demonstra a importância e a influência de ambos. A escola deve presumir que o aluno possui confiança na professora e sabe que ela confia nele, o que gera uma aproximação e estabelecimento de vínculo de afeto e confiança entre professor e aluno na qual, por sua vez, influi diretamente de modo positivo no comportamento do mesmo em sala de aula e na sua aprendizagem.

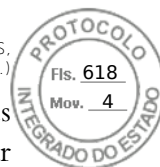
Desta forma, durante todo o processo de pesquisa, foi realizado rodas de conversas entre pesquisadora e alunos a fim de que esta pudesse compreender o relatado de forma geral por eles de modo específico, possuindo uma visão maior do que foi exposto nas respostas.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a Escola é um alicerce fundamental para o crescimento da criança. É nela que o desenvolvimento pode ser completo, positivo, bom, honesto e com projeções para toda a vida.

O ser humano precisa se desenvolver por inteiro e a escola exerce um papel importante para esse desenvolvimento, sendo que tudo e todos que estão dentro dela contribuem de forma positiva ou mesmo negativa para isso. Quanto melhor e mais acolhedor o ambiente escolar for, melhores as contribuições para a construção da identidade desse aluno. De forma que o seu desenvolvimento seja efetivamente, biopsicossocial e cultural. Deste modo, mostrar a função social da escola é imprescindível para que a criança perceba e valorize a sua importância.

Com isso, um olhar mais atencioso e maior consciência dos profissionais que atuam na escola, professores, funcionários e demais é necessário



para dar abertura e espaço para esse aluno, orientando ao máximo nas suas dúvidas, questionamentos e possivelmente intervir naquilo que achar relevante, pois as crianças precisam de orientação ao longo da construção da sua identidade, não somente pedagógica, pois nesta caminhada muitas vezes a família, sozinha, não tem condições de orientar esse processo – de modo que seja seguro, correto, adequado, ético e com valores sociais. Por isso deve-se buscar sempre o contato com ela, a fim de que possam trabalhar juntos em favor da criança para proporcionar um melhor desenvolvimento na construção da sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUCHE, Denys. Cultura e Identidade. In: **A noção de cultura nas Ciências Sociais. 2. ed.** Bauru: Edusc, 2002.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. **Psicologia social contemporânea. 7. ed.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome. **Desenvolvimento e personalidade da criança. 4. ed.** São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1977.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência.** São Paulo: EPU, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE PRIMEIROS SOCORROS NAS ESCOLAS.

Gerson de Jesus Monteiro Junior⁹⁷

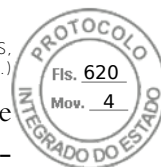
INTRODUÇÃO

Imagine que uma situação de emergência que causa a morte de mais de 700 crianças por ano no Brasil, entretanto com o devido treinamento e aplicação correta de uma técnica simples essas crianças poderiam ter sido salvas? Me refiro ao engasgo de lactentes, ou seja quando uma criança que ainda mama, seja no peito ou na mamadeira se engasga, causando uma asfixia que é muito mais corriqueira do que se imagina. Mas por que as mães e pais não souberam aplicar a técnica? Vejamos, você realiza contas de matemática simples por que aprendeu na escola desde criança, aprende sobre muitas coisas que leva ao longo de sua vida e que te tornam a pessoa que você é.

Mas e por que não aprendeu o básico de primeiros socorros na escola? Não me refiro a se tornar um socorrista ou enfermeiro, mas saber as medidas simples e determinantes para resguardar a vida de uma vítima até que o socorro chegue, ou pelo menos amenizar os danos.

A Presente pesquisa justifica-se devido a necessidade de disseminação de conhecimentos de primeiros socorros, aos professores e alunos da escola pública, conhecimentos estes que podem salvar a vida de qualquer

97 Policial Militar, Pós-Graduando em Segurança Pública (FACULESTE), Graduado em segurança Privada (UNICSUL) e Acadêmico de História (UCA).



pessoa que necessite do primeiro atendimento, bem como reproduzir este conhecimento para que o aluno quando sair do ambiente escolar ou mesmo quando completar o ensino médio, se tornará um cidadão muito mais consciente para a aplicação dos procedimentos de primeiro atendimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aplicação do ensino de primeiros socorros na escola é de suma importância, teoricamente fundamentada em diversos artigos da área.

As pessoas que testemunham um incidente, movidas pelo impulso solidário, podem realizar alguma conduta equivocada e trazer prejuízo ao invés de ajudar à vítima, uma vez que existe na população conhecimentos desprovidos de base científica e arraigados no senso comum. (LEITE et al,2018,p.293)

Segundo Ferreira et al. (2018, p.4) “Sendo a escola o [...] podem lhe trazer desde simples lesões, até mesmo grandes, que comprometa sua integridade física ou que possa levá-la a morte”.

É possível perceber que alguns professores, principalmente os de educação física tiveram em sua formação acadêmica um treinamento do primeiro atendimento em educação física, porém os docentes de outras matérias ou mesmo funcionários dos estabelecimentos de ensino não tiveram qualquer preparo para agir em situação de emergência médica, nem mesmo nas mais básicas.

Contudo, visando uma medida profilática, o ensino de primeiros socorros nas escolas, compondo matéria curricular, faz-se importante, os minutos que a vítima aguarda os bombeiros ou os socorristas chegarem, se tornam cruciais para o resultado atingido em seu tratamento, seja situação decorrente de acidente, mal súbito ou qualquer que seja a emergência.

Visando simplificar o presente estudo e demonstrar corretamente a ideia central da pesquisa, vamos nos ater apenas a um tipo de emergência, simples de resolver, que se o aluno sair da escola sabendo executar se necessário uma manobra de desengasgo de lactentes, isso poderia futuramente erradicar essa causa de morte de bebês, ou mesmo diminuir drasticamente estas estatísticas, muitas mães perdem seus filhos prematuramen-



te por não ter o devido treinamento, ou mesmo a devida informação de com agir em casos de emergência.

A sufocação ou engasgamento ocupa o terceiro lugar no ranking de mortes de crianças vítimas de acidentes no Brasil e representa a primeira causa em situações de crianças com até um ano de idade, publicado em Matéria em Band news Fm Curitiba. Todos os anos no Brasil, mais de 700 crianças morrem vítimas de sufocações ou engasgamento. A coordenadora nacional da ONG Criança Segura, Alessandra Françaia. (GOMES, 2014, p.1)

A forma de realizar o desengasgo:

Coloque os dedos na mandíbula do lactente com o braço apoiado no torso do bebê. Nós não seguramos na parte mole da garganta, pois isso pode obstruir ainda mais a via aérea desse lactente,[...] Após certificar que ele está firme e seguro em seu braço, incline o lactente, apoiando o seu cotovelo na sua coxa para garantir firmeza. Só essa manobra já vai drenar bastante esse líquido ou semi-sólido,[...]No alto das costas do lactente (entre os ombros) dê 5 pequenas batidas, direcionando a mão para frente. É preciso ter cuidado com a intensidade, mas ela precisa ser forte para garantir o resultado.[...] Se a criança chorar, é um bom sinal, pois significa que está entrando ar no pulmão e que as vias aéreas estão desobstruídas,[...] o SAMU já orienta o familiar da criança pelo telefone a realizar a manobra[...](DORNELAS, 2018,p.1)

O incidente é tão fácil de ocorrer quanto sua resolução, a inclusão desta disciplina na grade curricular dos ensinos fundamentais e médios farão com que os próximos cidadãos oriundos deste ensino, aprendam as técnicas e as formas corretas de se portar e de agir conforme cada situação, e futuramente diminuir as mortes ou invalidez de pessoas, acarretadas pela falta ou demora no primeiro atendimento médico.

O engasgo de lactentes é só um exemplo simples para demonstrar o despreparo de nossa população e as consequências desse despreparo.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa, no que se refere à coleta e análise de dados.

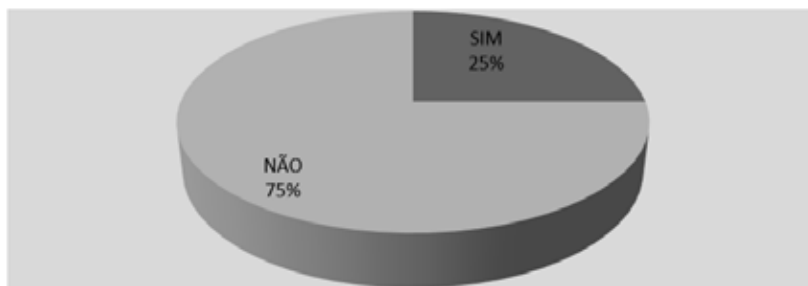
Foi disponibilizado um questionário anônimo do *Google drive* destinado aos professores e alunos do ensino fundamental e médio, afim de servir de fundamentação para o presente estudo, os participantes responderam a três questões referentes ao ensino das técnicas de primeiros socorros na escola e as situações vivenciadas por eles no dia a dia.

Foi respondido por 28 professores e 115 alunos do ensino fundamental e médio.

Foi perguntado se o participante teve algum treinamento de primeiros socorros disponibilizado pela instituição de ensino.

25% responderam que sim, já tiveram algum tipo de treinamento de primeiros socorros na escola onde trabalha ou estuda, enquanto que 75% responderam que não.

Tiveram aula de primeiro socorros na escola.



Fonte: Elaborado pelo Autor,2020.

A respeito da importância do ensino de primeiros socorros nas escolas como matéria obrigatória. 97% dos participantes responderam que acreditam ser muito importante o ensino de primeiros socorros nas escolas, enquanto 2 % não acham importante e 1% não tem opinião formada sobre o assunto.

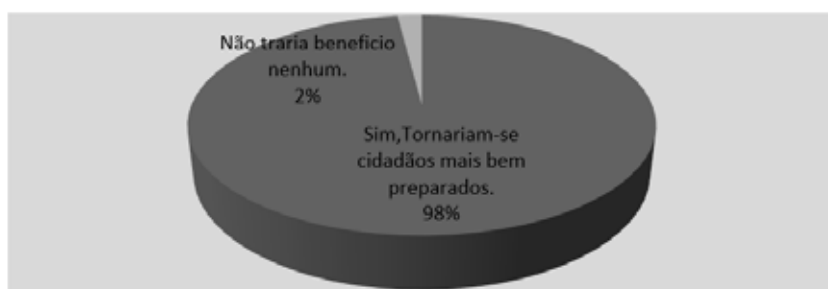
É importante o ensino obrigatório de primeiros socorros nas escolas?



Fonte: Elaborado pelo Autor,2020.

Foi questionado se o ensino dos primeiros socorros nas escolas, formariam cidadãos mais preparados para agir em situações de emergência ao longo de suas vidas 98% responderam que os alunos se tornariam cidadãos mais preparados para lidar com situações de emergência, enquanto 2% acreditam que no traria benefício nenhum.

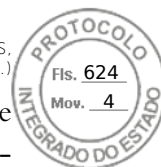
os alunos levariam o ensino dos primeiros socorros para toda a vida?



Fonte: Elaborado pelo Autor,2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos são autoexplicativos, uma vez que vislumbra-se claramente que a maioria dos estudantes do ensino regular não obtiveram



qualquer treinamento ao que se refere aos primeiros socorros, mesmo que nas técnicas mais básicas, muitos professores também não dispõem deste conhecimento e por tanto não conseguem ser multiplicadores se necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Considerando que as experiências vividas pelo aluno no ensino fundamental e médio angaria uma grande carga de informação para com a formação do cidadão, e que os ensinamentos e matérias importantes lecionadas pelos profissionais de educação durante este período ficam afixadas na memória do ex-aluno, como a matemática básica, história do Brasil ou até conhecimentos geográficos, como tantos outros aprendidos na escola e jamais esquecidos.

Podemos concluir que a chave para termos uma sociedade brasileira futura, tecnicamente mais bem preparada para agir em situações de urgência e diminuir drasticamente os índices de morte ou invalidez por negligência ou imperícia no primeiro atendimento está no ensino escolar regular, com a inserção do treinamento básico de primeiros socorros na grade curricular obrigatória do ensino fundamental e médio do Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DORNELAS, ERIKA et al. **7 passos para a manobra de desengasgo**

em lactentes: BLOG IESPE. Juiz de Fora MG: Erika Dornelas, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://www.iespe.com.br/blog/manobra-de-desengasgo-em-lactentes/>. Acesso em: 25 set. 2020.

FERREIRA, Noélia L. M.; MEDEIROS, Luiza S. M.; MARTINS,

Célio R.; BARBOSA, Ana B.A; MARTINS, Edmara da N. X.

Primeiros Socorros na Educação Infantil. Temas em Saúde:

Edição Especial, João Pessoa, ano 2018, v. 19, n. 1, ed. especial, p.

4, 2018. DOI DOI: 10.29327/213319. Disponível em: <http://tema-semsaude.com/wp-content/uploads/2018/10/fip201802.pdf>. Acesso

em: 23 set. 2020.

GOMES, Carolina (ed.). **Por ano, mais de 700 crianças morrem ví-**

timas de engasgamento no Brasil. Curitiba: Carolina Gomes,



11 nov. 2014. p.1 Disponível em: <https://bandnewsfmcuritiba.com/por-ano-mais-de-700-criancas-morrem-vitimas-de-engasgamento-no-brasil/>. Acesso em: 23 set. 2020.

LEITE, Hellen S.N; BOMFIM, Célio R.; FORMIGA, Henrique J.B; FERREIRA, Allan M.; BARBOSA, Ana B.A; MARTINS. **Primeiros Socorros na Escola: CONHECIMENTO DA EQUIPE QUE COMPÕE A GESTÃO EDUCACIONAL. Temas em Saúde:** Edição Especial, João Pessoa, ano 2018, v. 18/19, n. 1, ed. Especial, p. 293, 2018. DOI 10.29327/213319. Disponível em: <http://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/10/fip201819.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

METODOLOGIAS ATIVAS: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIARA

Carlos Sanches Vargas Júnior⁹⁸

INTRODUÇÃO

O ensino superior “abriu as portas”, de modo especial, nas últimas décadas, abrangendo um maior número de pessoas de diferentes níveis sociais. Assim, a democratização deu mostras no ensino superior e a demanda foi se ampliando paulatinamente, afirmam ALMEIDA E SOARES (2004), sugerindo a ocorrência deste fato nos países em geral.

O aluno da educação superior depara-se com exigências notadamente diferentes no nível social, pessoal e acadêmico. A transição do ensino médio para a educação superior é marcada pela confrontação com novas formas de avaliação, métodos de ensino diferentes daqueles a que o aluno estava acostumado, o que exige modificação de sua rotina e de seus hábitos de estudo (RAMOS *et al.*; 2011).

A busca por práticas pedagógicas que envolvam o aluno no processo de ensino-aprendizagem, tem como finalidade verificar a influência da utilização do PBL nos alunos dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, estimular reflexões e transformações benéficas, na intensão de contribuir para uma evolução pedagógica que propiciará um ganho coletivo de

98 Mestre em Ciências Odontológicas e Doutor em Ciências da Educação – Professor do Departamento de Pós-Graduação da UNIARA.



aumento do aprendizado e dissipação do conhecimento da Faculdade de Odontologia de Araraquara.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino de Graduação e Pós-Graduação em Odontologia, o ensino Odontológico deve seguir um projeto pedagógico, centrado no aluno como sujeito apoiado no professor como facilitador e mediador no processo ensino-aprendizagem, visando à formação integral e adequada do estudante através da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Embasado nas DCNs e no PIC (Medicina), foi elaborado o PIC-Odonto, um projeto pedagógico extracurricular que visa integração curricular utilizando uma metodologia ativa de ensino (PBL).

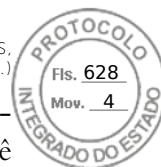
A possibilidade de vivenciar o método de ensino-aprendizado ativo – PBL (Problem-Based Learning), com extremo cuidado de manter o conteúdo já ministrado na graduação traria ao graduando mais uma chance de aprendizado. Já o Pós-graduando, terá a possibilidade de praticar com supervisão a metodologia ativa de ensino com uma visão crítica e com conceitos atuais sobre o Ensino Superior.

METODOLOGIA

O Curso de Doutorado em Ciência da Educação da Universidad Gran Asunción – UNIGRAN, na cidade de Pedro Juan Caballero-PY em parceria com a Universidade de Araraquara UNIARA – Curso de Odontologia, foram responsáveis pela elaboração de dois questionários, um para graduação e outro para pós-graduação, com a finalidade de verificar a implementação do método PBL.

Serão convidados a responder o questionário todos os alunos matriculados e frequentadores do PIC-Odonto e Mestrados no ano de 2017-18. Sendo que os alunos de graduação terão no total 2 questionários a serem respondidos (1 antes e outro após o PIC-Odonto) e os da pós-graduação somente um após o PIC-Odonto.

As aulas a serão ministradas pelos docentes do mestrado com auxílio dos mestrados, sendo elaboradas a partir dos conteúdos com base nas matérias e metodologias ministradas pela Instituição, para não haver divergências no ensino entre o conteúdo ministrado na graduação e no PIC-Odonto.



Vale ressaltar que todos os procedimentos de investigação aqui elencados foram previamente analisados, aprovados e autorizados pelo Comitê de Ética da UNIARA do município Araraquara, o que se justifica em virtude do desenho metodológico utilizado, com a participação de Graduandos e Pós-Graduandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando a integração entre graduação e pós-graduação, o aumento do conhecimento técnico-científico tanto dos alunos de graduação quanto de pós-graduação, a contribuição para atividades extracurriculares e a oportunidade de todos vivenciarem a educação de forma ativa (busca e construção do conhecimento), a disciplina de Didática no Ensino Superior do Mestrado em Ciências Odontológicas da UNIARA, tendo como responsável a Profa. Dra. Nadia Lunardi iniciou o planejamento e implementação do PIC-Odonto (Programa de Interdisciplinarização Curricular em Odontologia) para os alunos de graduação.

Os alunos de pós-graduação foram preparados durante um ano pela disciplina de Didática do Ensino Superior, que teve como conteúdo: métodos de ensino, métodos de avaliação, métodos de estudo, oratória e planejamento do ensino superior. O trabalho final da disciplina foi a elaboração do PIC-Odonto juntamente com os professores responsáveis.

O PIC-Odonto consiste de aulas extra-curriculares, ministradas e cuidadosamente elaboradas pelos docentes e discentes do Mestrado em Ciências Odontológicas – Áreas de Concentração: Implantodontia e Ortodontia, utilizando metodologia ativa e tradicional de aprendizado com conteúdo elaborado integrando a grade curricular proposta no curso, onde seriam discutidas inclusive questões do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) da Faculdade de Odontologia da UNIARA, como estimulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs - RESOLUÇÃO CNE/CES 3, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002).

Com a implementação do PIC- Odonto os alunos de graduação obtiveram uma mudança satisfatória em seus hábitos de estudo, frente a uma metodologia de ensino que ajuda o aluno a ensinar outro aluno. Já para os alunos da Pós-graduação que vivenciaram a implementação do PIC-Odonto, perceberam de forma considerável a evolução dos alunos que participaram do programa.



Desta forma o PIC-Odonto promoveu a integração da graduação e pós-graduação, estimulando os alunos de graduação a intensificarem seu estudo e desenvoltura nas decisões clínicas e contribuiu para o treinamento didático dos alunos de Mestrado.

CONCLUSÕES

A método de ensino PBL apresenta-se como uma alternativa no campo da educação em Odontologia, sendo considerada uma ferramenta de trabalho para mestrandos e mestres, que ao utilizá-la promovem nos alunos capacidades intelectuais. Estas mesmas contribuem para o desenvolvimento do raciocínio clínico, com perfil direcionado à educação permanente e habilidades de diagnosticar e resolver o problema no processo de ensino-aprendizagem constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S., & SOARES, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), **Estudante universitário: Características e experiências de formação** (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES, 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>. Acesso em: 20/10/2018.
- MORAES RAMOS, André Luiz, DE BARROS LEITE NOGUEIRA, Anelise, PEREIRA DE ALCÂNTRA FERRAZ, Denise, TEIXEIRA DE FARIA BREZOLIN, Lígia Maria, PINTO, Luciana Maria, DE FREITAS MUNIZ, Wilson. **Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários: validação e precisão**. Paidéia, set.-dez. 2011, Vol. 21, No. 50, 363-371.

PRÁTICAS DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CONTEXTO DOMICILIAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS TÍPICAS

Rafael Nunes Briet⁹⁹

INTRODUÇÃO

A estimulação precoce são práticas de interações com o ambiente que, aplicadas de maneira sistemática e sequencial, contribui para o desenvolvimento infantil, sendo este o processo de experiências que proporcionam aprendizados em capacidades nos âmbitos intelectuais, emocionais, sociais e motores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura sobre essa temática é escassa e a maior parte dos trabalhos publicados está relacionada com crianças que apresentam atrasos de aprendizados. A contribuição mais famosa em estimulação precoce é o trabalho de McGraw (1935) com o estudo “Crescimento: um estudo de Johnny e Jimmy”. No estudo dos gêmeos, ela demonstrou a importância e efeitos da estimulação no desenvolvimento, que existe certos períodos na vida ótimos para o desenvolvimento (períodos críticos para que determinada atividade seja susceptível à modificação através da repetição do desem-

99 Licenciado em Ed. Física UNESP Bauru, Esp. Educação Infantil FSL.



penho) e que um ambiente rico de possibilidades para deve ser oferecido para uma melhor desenvolvimento e refinamento das habilidades.

Para Xavier (2020):

A estimulação precoce é um termo que abrange uma variedade de estímulos para auxiliar o desenvolvimento motor e cognitivo de lactentes e crianças. Pode ser definida como um programa de acompanhamento e tratamento multiprofissional para recém-nascidos de risco ou com alguma deficiência. A maior parte dos programas de estimulação precoce objetiva o atendimento de crianças de zero a três anos de idade, envolvendo tipicamente terapias tradicionais como fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia.

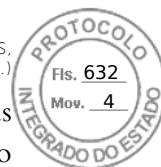
O objetivo deste estudo foi relatar uma experiência profissional em estimulação precoce com crianças típicas e, ainda, pontuar os desafios que a prática proporcionou.

METODOLOGIA

Participaram das aulas crianças típicas de seis meses a dois anos de idade, moradoras de um condomínio na Zona Sul de São Paulo, acompanhadas de um responsável que, na maior parte dos encontros, eram as babás. As aulas ocorreram no salão de festa do condomínio Stellato, um espaço fechado e com duração de 40 minutos, com três encontros na semana durante 6 meses. Cada aula não ultrapassou o número máximo de 10 bebês. Os temas inclusos no programa de atividade física foram desenvolvimento e refinamento das habilidades motoras finas e grossas através de brincadeiras e atividades ginásticas, musicalização, alongamento e massagem. Para isto, o professor passou as instruções para os responsáveis e eles se tornavam auxiliares com seus bebês, sendo assim participantes no processo de desenvolvimento. Como avaliação, foi utilizada a sequência desenvolvimental de marcos motores proposto por Gallahue (2003)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os participantes conseguiram realizar as atividades propostas, e os responsáveis presentes se mostraram personagens ativos no processo



de desenvolvimento da criança. Com o passar das aulas do programa, as crianças apresentaram maior liberdade para execução e experimentação dos movimentos propostos pela disciplina. Estar no ambiente residencial com a presença de um professor e pessoas do círculo social pode ter contribuído para um melhor desenvolvimento das atividades. Melhoras e aperfeiçoamentos dos padrões de movimento fino e grosso foram observados pelo profissional responsável e relatados pelos adultos acompanhantes. Os participantes apresentaram os marcos motores propostos por Gallahue (2003) de acordo com a idade cronológica.

CONCLUSÕES

Conclui-se que as práticas de estimulação precoce orientadas por um profissional de educação física parecem favorecer o desenvolvimento integral dos bebês. Como desafio, estudos longitudinais que acompanhem os níveis de atividade física dos bebês e as práticas de estimulação nos primeiros meses de vida devem ser realizados para compreender melhor o que é fruto da prática orientada e o que é fruto da maturação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALLAHUE, DL, OZMUN, JC. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo, Phorte Editora, 2003.

MCGRAW, M.B. **Growth, a study of Johnny and Jimmy**. 1935.

XAVIER, J. A importância da estimulação precoce em crianças com sequelas neurológicas. **Instituto nacional de saúde da mulher, da criança e do adolescente**, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8=-noticias237/estimulacaoprecoce#:~:text=A%20estimula%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20tem%20o,desenvolvimento%20neuropsicomotor%E2%80%9D%2C%20explicou%20ela>> Acesso em: 8 out. 2020

PESQUISA TEÓRICA DE BASES NEUROBIOLÓGICAS REFERENTES À ALIMENTAÇÃO E APRENDIZAGEM

Patrícia Aparecida Salla¹⁰⁰

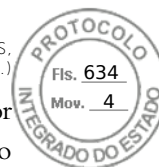
INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa vem propor a importância das bases neurobiológicas no processo do ensino-aprendizagem em relação aos hábitos alimentares saudáveis. Os hábitos alimentares de um indivíduo refletem sua imagem, não só o corpo, mas também a faculdade mental que se desenvolve de acordo com a sua alimentação, por isso, ter uma alimentação saudável e adequada para cada fase do desenvolvimento humano, requer uma relevância diferente, mas é essencial em todas elas.

A palidez encontrada no processo de aprendizagem do ser humano com a influência da alimentação dificulta o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos físico-motor; intelectual; afetivo emocional e social, compreendida como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem, podendo interferir no desempenho intelectual de crianças e adolescentes resultando na senescência.

Sobre a qualidade nutricional dos alimentos, a importância das vitaminas B1, B6, B12 e ainda, apresentar as proteínas não somente de origem animal, mas sim de vegetais que colaboram para o desenvolvimento cerebral.

100 Graduada em Letras - Português – UNIP.



[...] A formação de uma memória resulta de modificações ativadas por um sinal nas conexões das redes neuronais. Quando uma informação é recebida, proteínas e genes são ativados nos neurônios. Proteínas são produzidas e encaminhadas para as conexões estabelecidas entre neurônios. Essas proteínas servem ao reforço e à construção de novas sinapses – aprendizagem (os locais de comunicação entre os neurônios). Quando se forma uma nova memória, uma rede específica de neurônios é elaborada em diversas estruturas cerebrais, principalmente no hipocampo e depois a lembrança é gravada da mesma maneira no córtex, local de seu armazenamento definitivo (MELO, 2005, p. 247).

Nesse modo entendemos que a nutrição alimentar equilibrada fornece estabilidade as conexões cerebrais, desenvolvendo as capacidades neurais do cérebro em suas plenas capacidades como corrigir desvios de inteligência e perfazê-las.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cada fase do desenvolvimento humano apresenta característica que as identificam e permitem o seu reconhecimento, das funções psicológicas do ser humano e na maturação neurofisiológica, concomitantemente nos hábitos alimentares (alimentos ricos em açúcares como refrigerantes e sucos industrializados, gorduras como frituras), paliando o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo a escritora norte-americana Ellen Gold White em sua obra *Conselhos sobre o Regime Alimentar*, declara:

“Estudo diligente não é a principal causa da delibitação das faculdades mentais. A causa principal é o regime dietético inapropriado, refeições irregulares, falta de exercício físico. Comer e dormir em horas irregulares minam as forças cerebrais.” (1894, pág. 122).

Assim sendo entende-se que o sistema funcional cerebral possibilitam diversos processos complexos como a aprendizagem que por sua vez necessitam de uma alimentação saudável, uma dieta equilibrada com ingestão contínua de minerais; vitaminas; proteínas; carboidratos e demais nutrientes que atuam na estruturação cerebral.



O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade (físico-motor; intelectual; afetivo emocional e social). Seu desenvolver é de acordo com o ritmo próprio que tende a permanecer constante, segundo seus padrões de hereditariedade, se não for perturbado por influências externas como uma má alimentação.

Muitas crianças foram arruinadas para a vida em razão de se exigir demais do intelecto e negligenciar fortalecer o físico. Muitos têm morrido na infância devido ao procedimento seguido por pais e professores imprudentes, que forçaram o intelecto, por lisonja ou temor, quando essas crianças eram demasiado tenras para verem o interior de uma escola. (Ellen G. White, 2007 - pág. 22)

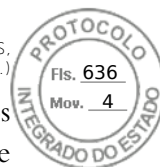
METODOLOGIA

A pesquisa teórica sobre o efeito da alimentação saudável no cérebro.

Esta temática é compreendida como pré-requisito básico para o processo de aprendizagem, em função da sua contribuição com as famílias e os professores das diversas áreas do conhecimento. Destaca-se a importância de uma alimentação rica em fibras alimentares, vitaminas e proteínas, visando melhorar a aprendizagem das crianças, além da sua qualidade de vida.

“Alimentos cárneos, manteiga, queijo, rica pastelaria, alimentos adubados e condimentos são usados livremente, por velhos e jovens. Esses artigos fazem sua obra em perturbar o estômago, excitando os nervos e enfraquecendo o intelecto.” (Ellen G. White, 1890, pág. 236).

Todo órgão do corpo foi feito para servo da mente. Esta é a capital do corpo. Permite-se às crianças comer carne, especiarias, suínos, massas muito temperadas, e condimentos em geral. É-lhes também permitido comer alimentos insalubres a horas irregulares e entre as refeições. Essas coisas fazem sua obra em desarranjar o estômago, agitando os nervos a uma ação fora do natural, e enfraquecendo o intelecto. Os pais não compreendem que estão lançando a semente que há de produzir doença e morte.



Relacionar-se com o maravilhoso organismo humano, os nervos, os músculos, o estômago, o fígado, os intestinos, coração e poros da pele, e compreender a dependência de um órgão para com outro no que respeita ao saudável funcionamento de todos, é assunto em que a maior parte das mães não tem nenhum interesse. Nada sabem da influência do corpo sobre a mente, e desta sobre o corpo. A mente, que liga o finito ao Infinito, elas parecem não compreender. (Ellen G. White, 2007).

Uma alimentação de qualidade é peça-chave para nossa saúde em geral, e para o nosso cérebro, em particular. “A alimentação é um dos poucos fatores de risco para doenças neurológicas passível de ser modificável e controlável”, afirmou à BBC News Mundo (serviço da BBC em espanhol) o médico Gurutz Linazasoro, porta-voz da Sociedade Espanhola de Neurologia. (Redação BBC News Mundo, 31 outubro 2019).

A formação de hábitos alimentares saudáveis é um processo que se inicia desde o nascimento, com as práticas alimentares introduzidas nos primeiros anos de vida pelos pais, primeiros responsáveis pela formação dos mesmos. (AMARAL, 2008, p. 01).

Contudo uma dieta equilibrada e rica em alimentos saudáveis é essencial para levar a vida em plena harmonia, e a sociedade precisa de uma conscientização da importância dos hábitos alimentares saudáveis e equilibrados; oferecer uma boa alimentação a criança é questão de especial atenção, pois é importante variar a alimentação para que o organismo receba todos os nutrientes: vitaminas, proteínas e carboidratos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil a visão alimentar é complexa e peculiar, sendo que, os fatores Geográficos que influenciam culturas dos povos negros, indígenas e brancos, se associam a religiosidade popular, caracterizando a diversidade dos hábitos alimentares locais de cada região do país. Como exemplo da Bahia, a cultura alimentar é intensamente influenciada por tradições africanas e indígenas. Na região norte, a cultura alimentar indígena tem maior predominância e no sul os padrões europeus estão inclusos na culinária (BRASIL, 2006).

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde de 2013, do IBGE, o brasileiro come pouca quantidade de hortaliças e frutas, ingere mais alimentos



gordurosos do que o recomendado, troca cada vez mais refeições completas por lanches rápidos e é sedentário. A pesquisa apontou ainda que pessoas de baixa renda compram alimentos pouco saudáveis, ou seja, além de fatores como saúde, religião, meio ambiente, a questão social ainda é um limitador do consumo de alimentos, principalmente daqueles considerados mais nutritivos, que costumam ser mais caros.

Esse estilo de vida, que não é característico apenas do brasileiro e pode ser observada em boa parte do mundo, fez com que o número de problemas de saúde decorrentes da má alimentação ou do consumo em excesso de produtos industrializados aumentasse, tal como a obesidade e problemas cardíacos.

Mesmo nesse cenário houve um aumento considerável de consumidores que valorizam a comida natural, orgânica, segundo um relatório recente da empresa de pesquisas Nielsen. A pesquisa aponta um aumento de 5% nas vendas de itens considerados saudáveis, como frutas, verduras, chás, iogurtes, água, entre os anos de 2012 e 2014. Considerando apenas a América Latina, esse número chega a 16%.

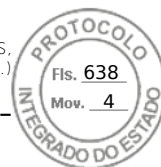
CONCLUSÕES

Salienta-se a importância de orientar e sensibilizar participação da família no processo sobre a educação alimentar das crianças. Apreendendo a controlar o consumo de alimentos que podem causar danos a saúde, como a ingestão de produtos comestíveis industrializados, embutidos e processados, a horas irregulares e entre as refeições.

A sabedoria popular que diz: “você é o que come”, evidencia-se de forma contundente na terceira idade. Estabelecer bons hábitos alimentares na infância, e mantê-los no decorrer dos anos tem um grande impacto na saúde e bem-estar, reduzindo o risco de debilitação dos órgãos. Há anos atrás um sábio filósofo chamado Hipócrates disse: “Que teu alimento seja teu remédio e que teu remédio seja teu alimento.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavassin , Paulo Martins; Pinho, Kátia Elisa Prus. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENS E NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE



Artigos. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE. Volume I. 2013.

CUNHA, Luana Francieli da. A Importância de uma Alimentação Adequada na Educação Infantil. 2014. Números de folhas. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

Faveni, Faculdade. Pós-Graduação, Material Didático. Bases Neurobiológicas da Aprendizagem. Espírito Santo.

White, Ellen Gold. Conselhos Sobre Educação CAPÍTULO 1. São Paulo - Tietê: Editora: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

_____. Conselhos Sobre o Regime Alimentar. São Paulo - Santo André: Editora Casa Publicadora Brasileira.

<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/sociedade-as-mudancas-no-ato-de-comer-e-como-vamos-garantir-comida-para-todos.htm>

METODOLOGIA DE PROJETOS: UM ESTUDO SOBRE SEUS IMPACTOS PARA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA - SP

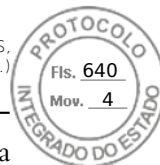
*Claudio Henrique da Silva*¹⁰¹

INTRODUÇÃO

Os estudos atuais indicam que o modelo clássico de escola, com tempos rígidos atribuídos a cada área de conhecimento, não acompanha a complexidade do mundo contemporâneo. Essa constatação demonstra a necessidade de repensar a escola, de aproximá-la mais da sociedade, envolvendo os alunos no processo de ensino aprendizagem.

A nova realidade da sociedade do conhecimento tem desafiado o professor a repensar a prática pedagógica e se tornar um investigador, articulador, mediador e pesquisador crítico e reflexivo. Nesse contexto, além de um profissional competente, precisa tornar-se um cidadão autônomo e criativo que saiba solucionar problemas e manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade (BEHRENS, 2006).

101 Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción - UNIGRAN



Diante dessa perspectiva, faz-se necessária a reflexão sobre a proposição de novas metodologias que possam atender às necessidades da realidade atual. As investigações em autores que apresentam contribuições sobre essas questões, Morin (2000), Behrens (2006), Hernandez (1999), Boutinet (2002) apontam para a Metodologia de Projetos como uma abordagem relevante, capaz de atender ao paradigma da complexidade. Segundo esses autores ensinar e aprender por projetos possibilita aos alunos aprender a partir de problemas advindos da realidade e portanto estabelece relações com suas próprias vidas passando a ter sentido concreto o objeto de aprendizagem, por isso essa metodologia favorece o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo, o que requer investigar um tema por meio de um problema, que, por sua complexidade, favoreça o melhor conhecimento dos alunos, dos docentes, de si mesmos e do mundo, conforme afirma Smole (2000):

Para que a aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionados às exigências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas, de algum modo desafiantes. que incentivem a aprender mais o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetivos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando para a utilização do que é aprendido em diferentes situações (SMOLE, 2000, p.20).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sempre que uma metodologia diferente da tradicional aula expositiva é abordada em sala de aula, surgem dizeres, conceitos e elementos que reпреndem a clássica e habitual técnica de ensino. Entretanto, o modelo expositivo tradicional continua sendo dominante como metodologia de ensino na educação básica.

Em função do contínuo uso da técnica expositiva toda a estrutura educacional que construímos e montamos está relacionada com esta me-



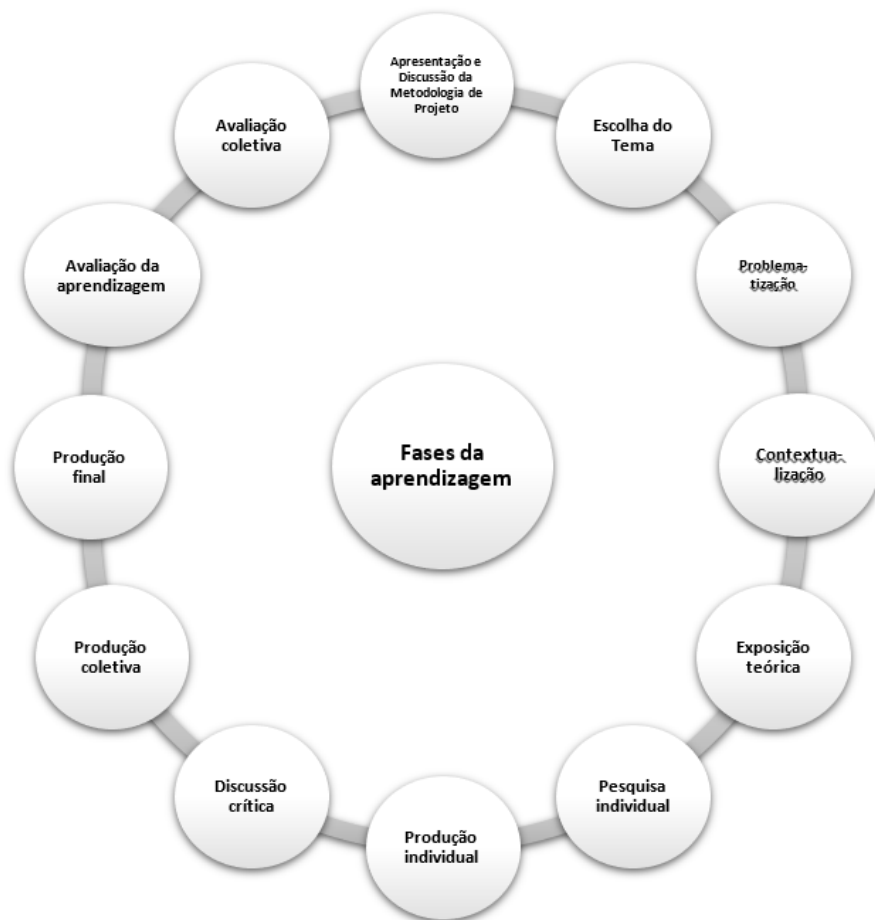
todologia. Desde a edificação e disposição das nossas salas de aula, mobiliários e recursos básicos das mesmas, até a formação de nossos professores, quase tudo aponta para o uso e continuidade desta estratégia de ensino.

Nesse modelo de escola, o professor passa para o aluno, através da exposição verbal da matéria, de exercícios de memorização e fixação dos conteúdos de leituras em livros didáticos, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos. O aluno recebe tudo pronto, não é incentivado a problematizar e nem é solicitado a questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece. É um ensino sem sentido para o educando, pois está desvinculado de sua realidade, descontextualizado.

“A pedagogia de projetos na escola não é uma ideia nova; ela surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, concebida pelo filósofo e educador John Dewey e desenvolvida por seu discípulo Kilpatrick” (MARTINS, 2003, p. 32). No entanto houve algumas teorias anteriores que contribuíram para chegar na pedagogia de projetos. O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, conforme aponta Dewey (1967):

Depois de Pestalozzi, o outro grande avanço para o desenvolvimento de uma concepção de atividade mais real e menos arbitrária nos veio de Fröebel e do movimento de jardins de infância. Brinquedos, jogos, ocupações que exigissem manipulação e construção, foram reconhecidos, pela primeira vez depois de Platão, como de importância essencial para a educação. O lugar do exercício das funções do corpo no desenvolvimento do espírito foi praticamente reconhecido. A aplicação do princípio, entretanto, ainda estava prejudicada e falseada por uma filosofia e psicologia errôneas. A contribuição direta para o crescimento, pelo uso livre e completo dos órgãos do corpo em contato com objetos materiais e com realizações práticas de projetos, não era ainda compreendida (DEWEY, 1967, p.100).

Figura 1 – Fases de aprendizagem da Metodologia de Projetos



Fonte: Inspirado in Behrens, 2005; 2006, criado pelo autor.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada levará em conta referências bibliográficas a respeito do tema que terá caráter exploratório e descritivo que consultará vários autores. Na sequência será realizada uma pesquisa de campo quantitativa e qualitativa com professores e alunos da rede pública, que lecionam no Município de Araçatuba, por meio de análise de



projetos desenvolvidos pelas escolas e seus resultados, entrevistas e questionários com docentes e equipes gestora e colhimento de evidências da aprendizagem compilados em variáveis independente e dependente. Por fim será realizada uma pesquisa-ação. Nesta pesquisa ação serão analisados os diversos projetos desenvolvidos pela escola os alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, e posteriormente apresentarão suas impressões a respeito da prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a pesquisa de campo serão elaborados dois questionários – um para os alunos, outro para os professores – os quais objetivam analisar a visão dos docentes e discentes a respeito dos projetos desenvolvidos na escola estadual situada no município de Araçatuba – SP, que está sendo analisada nesta pesquisa.

Os dois questionários serão compostos por dez questões cada. Sendo que o questionário dos alunos será distribuído para 40 (quarenta) alunos responderem, sendo distribuído cinco questionários para cada um dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º), seis questionários para os alunos 1ª Série do Ensino Médio e sete questionários para os alunos da 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio. Sendo que conforme a distribuição, cada resposta dos alunos representará 2,5%.

Em relação ao questionário dos professores, 20 professores aleatórios da escola receberão o questionário para que cada professor respondente represente 5%.

Por fim será realizada uma pesquisa-ação em que serão analisados todos os projetos desenvolvidos pela escola e posteriormente alunos e professores apresentarão suas impressões a respeito da prática.

A décima questão dos alunos foi: “qual é seu nível de satisfação com as práticas de metodologias de projetos desenvolvidas em sua escola?”, os resultados seguem nos gráficos:

Figura 2 – Questão 10 dos alunos



Fonte: criado pelo autor.

A questão 10, para os professores, objetivava saber qual era o grau de satisfação dos alunos entrevistados a respeito da prática de metodologia de projetos na escola. Os resultados obtidos mostraram que essa prática traz uma satisfação total aos alunos, pois 60% afirmaram que se sentem totalmente satisfeito em relação à prática na escola; 40% afirmaram que se sentem satisfeito; ninguém afirmou que se sentem pouco ou insatisfeito com essa prática. Portanto pode-se inferir que a metodologia de projetos desenvolvida na escola em questão agrada a todos os alunos da escola, ou no mínimo agrada todos os alunos que foram entrevistados.

A décima questão dos professores foi: “sobre a afirmação: a metodologia de projetos na minha escola propicia uma troca constante de experiências entre os professores e principalmente entre os alunos e isso facilita o processo de aprendizagem, você diria que:”, os resultados seguem nos gráficos:

Figura 3 – Questão 10 dos professores



Fonte: criado pelo autor.

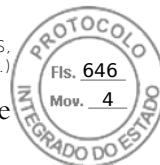
Essa questão objetivava analisar qual era a percepção dos professores a respeito da importância da troca de experiências entre professores, professores e alunos e alunos. A mesma questão foi feita aos alunos, por meio da questão nove e as respostas não apresentaram muitas divergências, pois entre alunos 85% concordaram totalmente com a afirmação e 15% concordaram parcialmente. Entre professores, todos afirmaram que concordam totalmente.

Ficou evidenciado que na escola valoriza-se essas trocas e que segundo as percepções tanto de professores quanto de alunos isso contribui para a aprendizagem.

Na análise comparativa entre os questionários dos alunos e dos professores pode-se perceber uma visão bastante positiva de todos a respeito da realização dos projetos na escola, porém percebe-se uma visão ainda mais otimista por parte dos professores.

CONCLUSÕES

O objetivo geral dessa pesquisa era investigar se a escola estadual da rede pública do município de Araçatuba, desenvolve Metodologias de Projetos de acordo com os referenciais teóricos que dão aporte a essa prática e quais os impactos dos mesmos na aprendizagem dos alunos.



Na análise dos projetos por meio da pesquisa ação, verificou-se que existe interdisciplinaridade entre os projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e educação – breve tratado de filosofia de educação**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.



**EDUCAÇÃO E
MULTIDISCIPLINARIDADE – VOL. 1**

Arthur Bezerra de Souza Junior,
Daniel Machado Gomes,
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles,
Sergio de Souza Salles (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
Janeiro de 2021

Inserido ao protocolo **17.396.342-4** por: **Sd. Qpnmg1-0 Gerson de Jesus Monteiro Junior** em: 27/02/2021 01:19. As assinaturas deste documento constam às fls. 647a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **7cb83205c1a1b68c1233342c180dad31**.

Inserido ao Protocolo 18.759.833-8 por 1º Ten. Qopm Karyne Priscyla da Conceição em: 18/03/2022 11:46. Download realizado por Bryan Lee Tavares em 18/03/2022 14:16