

# A formação em Pedagogia no Brasil do Século XXI - Desafios, Propostas e Caminhos



## Organizadores

Adiel Queiroz Ricci  
Angelo Ferreira Monteiro  
Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti  
Magda Elayne Sayão Capute  
Maria Fernanda de Caravana de Castro Moraes Ricci  
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues  
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim  
Therezinha Coelho de Souza



Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas  
Curso de Pedagogia  
Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação

1

# A formação em pedagogia no Brasil do Século XXI - desafios, propostas e caminhos

# A formação em pedagogia no Brasil do Século XXI - desafios, propostas e caminhos

Volume 1

1ª Edição

## Organizadores

Adiel Queiroz Ricci  
Angelo Ferreira Monteiro  
Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti  
Magda Elayne Sayão Capute  
Maria Fernanda de Caravana de Castro Moraes Ricci  
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues  
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim  
Therezinha Coelho de Souza



Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas  
Curso de Pedagogia  
Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação

Vassouras-RJ

2018

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

Os textos publicados nesta obra são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras.

**Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra**  
Eng. Marco Antonio Vaz Capute

**Reitor da Universidade de Vassouras**  
Prof. Dr. Marco Antonio Soares de Souza

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso

**Editora-Chefe das Revistas *Online* da Universidade de Vassouras**  
Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos Santos

**Apoio, Realização, Elaboração e Edição:**

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas

Curso de Pedagogia

Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:**

Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso

**Diagramação e Edição Eletrônica:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti

**Projeto Gráfico / Arte da capa:**

Prof. M.<sup>e</sup> Angelo Ferreira Monteiro

**Imagem da Capa:**

Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Rosa Henriques Bianchessi

**Editores da Universidade de Vassouras**

Av. Expedicionário Oswaldo de Almeida Ramos, 280, Bloco 3, 2º andar

- Centro, Vassouras-RJ, CEP: 27700-000 Tel.: (24) 2471-8337

E-mail: editorauss@universidadedevassouras.edu.br

F7656

A formação em Pedagogia no Brasil do Século XXI - desafios, propostas e caminhos. 1. ed. / Organizadores Adiel Queiroz Ricci, Ângelo Ferreira Monteiro, Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti ...[et al.] – Vassouras : Universidade de Vassouras, 2018.  
Recurso digital

Formato: E-book

Modo de acesso: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/PUBLIC>

ISBN: 978-85-88187-51-1

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Monografias. II. Universidade de Vassouras. III. Título.

CDD 370

Vera Lucia Nogueira de Paula



Biblioteca CRB-7 -

## Sumário

<b>PREFÁCIO</b>	
<i>Prof. Dr. Marco Antonio Soares de Souza</i>	7
<b>APRESENTAÇÃO</b>	8
<b>PARTE I PENSADORES DA EDUCAÇÃO</b>	9
<b>PENSADORES DA EDUCAÇÃO</b>	
<i>Prof. Me. Suzana Medeiros Batista Amorim</i>	10
<b>CONTRIBUIÇÕES DE ARMANDA ÁLVARO ALBERTO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	
<i>Suzane de Moura Souza e Luther King de Andrade Santana</i>	12
<b>PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA</b>	
<i>Catielen dos Santos Castro e Luther King de Andrade Santana</i>	24
<b>PARTE II EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS</b>	40
<b>EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS</b>	
<i>Profa. Me. Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim</i>	41
<b>A AUSÊNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA</b>	
<i>Luciene de Oliveira Souza e Marinéa da Silva Figueira Rodrigues</i>	43
<b>CONSELHOS ESCOLARES E SEUS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ</b>	
<i>Maria Gabriela de Carvalho e Tânia Maria Machado Pinto</i>	55
<b>FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A METAMORFOSE QUE PRECISAMOS</b>	
<i>Janinne da Silva Antonio e Suzana Medeiros Batista Amorim</i>	68
<b>PARTE III EDUCAÇÃO INFANTIL - NOVAS PROPOSTAS</b>	77
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL - NOVAS PROPOSTAS</b>	
<i>Profa. Me. Magda Elayne Sayão Capute</i>	78
<b>CRECHE: AMBIENTE AFETIVO E SOCIAL</b>	
<i>Alaine Rossi Barbosa da Silva e Therezinha Coelho de Souza</i>	81
<b>O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b>	
<i>Natália Barbosa da Costa Afonso e e Marinéa da Silva Figueira Rodrigues</i>	93
<b>A CRIANÇA COMO ALVO DA CULTURA CONSUMISTA</b>	
<i>Marcela Aparecida da Silva Cordovino e Luther King de Andrade Santana</i>	111
<b>PARTE IV ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTAS E DESAFIOS</b>	126
<b>ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTAS E DESAFIOS</b>	
<i>Profa. Me. Therezinha Coelho de Souza</i>	127

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO UM DIÁLOGO EDUCACIONAL <i>Camila Piassá da Silva de Paula e Suzana Medeiros Batista Amorim</i>	129
O IMPACTO DOS MITOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS DIAS ATUAIS <i>Crisaine Gonçalves dos Santos e Maria Luiza Delgado de Medeiros</i>	139
<b>PARTE V ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS A SEREM VENCIDOS</b>	<b>155</b>
ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS A SEREM VENCIDOS <i>Profa. Me. Maria Luiza Delgado de Medeiros</i>	157
A INFLUÊNCIA DOS JESUÍTAS NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL BRASILEIRA <i>Rafael Carneiro de Moura Barbosa e Therezinha Coelho de Souza</i>	159
ENTRE A DIVERSIDADE RELIGIOSA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA - O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL DO SÉCULO XXI <i>Marcielli Delfim Mello e Angelo Ferreira Monteiro</i>	178
OS CONFLITOS RELIGIOSOS DENTRO DA ESCOLA E O COMPORTAMENTO ÉTICO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO <i>Elaine Cristina Ribeiro dos Santos e Maria Luiza Delgado de Medeiros</i>	197
<b>PARTE VI INCLUSÃO: NOVOS CAMINHOS</b>	<b>209</b>
INCLUSÃO: NOVOS CAMINHOS <i>Prof. Me. Luther King de Andrade Santana</i>	210
AUTISMO, ESCOLA E FAMÍLIA <i>Carine Corrêa de Lima e e Marinéa da Silva Figueira Rodrigues</i>	213
O DESAFIO DA INCLUSÃO SOB A ÓTICA DO DOCENTE <i>Fátima Aparecida de Almeida Santos e Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim</i>	224
<b>PARTE VII TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO</b>	<b>244</b>
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO <i>Profa. Me. Maria Fernanda Caravana de Castro Moraes Ricci</i>	245
ADEQUAÇÕES CURRICULARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA <i>Cristiane Groetaers Pêgas de Souza e Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim</i>	247
OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA <i>Beatriz Faustino da Silva Portela e Tânia Maria Machado Pinto</i>	263
SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> : UMA ABORDAGEM ACERCA DO ESGOTAMENTO DOCENTE <i>Márcia Rodrigues de Oliveira e Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim</i>	278
<b>PARTE VIII EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS</b>	<b>294</b>
EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS <i>Profa. Me. Marinéa Figueira da Silva Rodrigues</i>	295
A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO TRABALHO COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Iane Ester Bastos Alves e Marinéa Figueira da Silva Rodrigues</i>	297

<b>BRINQUEDOTECA TERAPÊUTICA</b> <i>Sabrina de Mattos Baião e Marinéa Figueira da Silva Rodrigues</i>	315
<b>EMPODERAMENTO NA TERCEIRA IDADE: EDUCAÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA PERSPECTIVA DE VIDA DA MULHER IDOSA NO BRASIL – ESTUDO DE CASO</b> <i>Larissa Lopes Braga e Suzana Medeiros Batista Amorim</i>	327
<b>PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UMA REFLEXÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES</b> <i>Paola Clarimundo Gomes e Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim</i>	343
<b>POSFÁCIO</b> <i>Prof. Me. Hamilton Moss de Souza</i>	357
<b>Sobre os Organizadores</b>	359

## PREFÁCIO

Ao ser convidado para prefaciar este livro, senti-me imensamente honrado.

Primeiramente por nutrir um profundo carinho e sincero orgulho pelo nosso Curso de Pedagogia que, ao longo dos anos, vem prestando uma inestimável contribuição ao país, entregando à sociedade centenas de jovens professores que, bem formados e vocacionados à sublime missão de ensinar, veem promovendo mudanças sobre a vida de jovens e adultos, direcionando e redirecionando trajetórias, certamente para caminhos melhores, façanha que só uma educação de qualidade pode, de fato e de forma perene, produzir.

Em segundo lugar, ao ler a abrangência dos temas, e constatar a profundidade e a qualidade das reflexões propostas, tive a plena certeza de que a Universidade de Vassouras vem atuando de forma sólida e consistente na formação destes quadros docentes.

Ao verificar aquilo que fora produzido por nossos alunos, sob a orientação dos nossos professores, percebi hoje, mais do que nunca, e referendado pela certeza de uma nota cinco no último ENADE do Curso de Pedagogia, que nossa Universidade está no caminho certo.

Este livro presta uma imensa contribuição à academia e a sociedade, abordando temas, tanto no universo focal como no sistêmico, de extrema relevância para educadores, estudantes e pesquisadores nos campos da pedagogia, em particular, e das ciências humanas como um todo pela abordagem sistêmica e transdisciplinar de alguns temas.

Parabéns a todos os envolvidos, em particular aos nossos alunos e egressos, pois vocês são os principais agentes responsáveis por esta obra e, de fato e por direito, a razão da nossa existência como Instituição de Ensino Superior.

Que seja a primeira de muitas outras obras com o mesmo objetivo!

Prof. Dr. Marco Antonio Soares de Souza  
Magnífico Reitor da Universidade de Vassouras



## APRESENTAÇÃO

Este livro é o fruto da produção acadêmica consolidada nos trabalhos de conclusão da turma de 2017 do Curso de Pedagogia da Universidade Severino Sombra (atual Universidade de Vassouras). Os textos aqui elencados foram apresentados oralmente perante uma banca de professores convidados e um público formado por familiares e estudantes do Curso. A seleção dos artigos inseridos neste livro baseou-se nas notas atribuídas pela banca avaliadora, e o fator de corte foi a obtenção de notas superiores a nove (09). Pela quantidade de textos aqui presentes, torna-se possível perceber a qualidade da produção destes trabalhos, fruto de pesquisas e leituras levadas a efeito nos últimos três períodos do Curso, sob a orientação de professores especialistas, em suas respectivas áreas.

Os textos foram agrupados por temáticas que se complementam, ficando o livro dividido em oito partes, as quais contemplam os temas mais variados que estão presentes nas atuais discussões do campo pedagógico. Indo da história da educação até a análise dos espaços não formais de educação, o livro percorre caminhos que passam pela inclusão, síndrome de *burnout* entre professores, ensino religioso, brinquedoteca em hospitais, além de discussões sobre alfabetização e educação infantil.

A ideia do livro surgiu das conversas entre professores do Curso que levaram em conta a importância de deixar gravada na memória acadêmica da Universidade de Vassouras, a produção de seus alunos que, de outra maneira, ficaria restrita aos que buscassem os textos depositados na Biblioteca Central. A proposta foi discutida no Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia e chegou-se à conclusão de que a empreitada era bastante viável. Partiu-se para a identificação dos trabalhos que atendiam ao requisito nota; em seguida, foram feitos os contatos com os alunos para obter sua aquiescência e verificar a sua disponibilidade para revisar e adequar o texto ao formato capítulo de livro, contando para a tarefa a contribuição inestimável dos professores orientadores. O seguinte passo foi reunir os capítulos e ordená-los por temáticas, chegando-se a atual distribuição.

Destaque-se que esse livro se tornou a coroação das atividades de ensino-aprendizagem juntamente com a pesquisa, de uma turma que alcançou a nota cinco (05) na avaliação do Enade/2017.

Por fim, resta a esta Comissão Organizadora agradecer a colaboração de todos – professores e ex-alunos – que tiraram um pouco de seu tempo para a concretização desta obra.

A Comissão Organizadora

**PARTE I**  
**PENSADORES DA EDUCAÇÃO**

## PENSADORES DA EDUCAÇÃO

O papel da educação formal na sociedade contemporânea carece cada vez mais de análise, reflexão e de profunda revisão. Essa revisão afeta a necessária e imprescindível descrição dos percursos vitais da riqueza e potencial dos Pensadores da Educação ao longo dos tempos. O mais importante que essa viagem aconteça de forma natural e respeitosamente aos momentos históricos sociais vivenciados por renomados autores que contribuíram e muito para o atual cenário da educação brasileira. É certo que nessa viagem, seja revisitado ideias, argumentos, pensamentos, histórias que levaram encontrar outros argumentos que de fato subsidiam nosso pensar.

Encontrei, ao longo do capítulo, nas discussões propostas pelos autores, destaques que ultrapassou a estreita linha divisória entre as ideias dos pensadores apresentados nos textos e a importância do papel na otimização e valorização dos conceitos nos novos contextos de produção educacional.

Na análise da caminhada da leitura ocorreu um encontro com o legado de dois educadores que tornou oportuno o trabalho com os objetos da construção do conhecimento, na atualidade.

Primeiramente, através do trabalho de Suzane de Moura Souza, o encontro se fez com a história de vida de Armanda Álvaro Alberto, que foi uma mulher decidida e visionária, uma vez que suas propostas educacionais propuseram temas essenciais para educação, bem como discutiu conceitos que ainda hoje não conseguimos dar conta de alinhar com as necessidades da sociedade. A bibliografia de Armanda apresentada no texto subsidia os feitos da Pensadora em prol da educação nacional.

Imediatamente depois, foi a vez de defrontar com alguns pensamentos e ideias de Paulo Freire através do texto de Catielen dos Santos Castro. Educador respeitado e comprometido com a vida, com a existência humana, com a busca da práxis humana e no âmago da prática da liberdade. Para tanto, instrumentalizou a palavra como fonte de diálogo, destacando que é através da relação dialógica que o Homem se empodera. Os autores passearam nas obras e nos conceitos propostos por Freire ao longo do texto, destacando ideias da Pedagogia Freireana. No bojo dessa reflexão, nos fortaleceu a ideia de que o “Homem é

um ser inconcluso”, ou seja, estamos sempre em processo de construção de saberes e a *palavra* transmite ao mundo nossas ideias e posições.

Finalmente, destaco que as discussões e reflexões propostas por Suzane, Catielen sob a orientação do Prof. Luther King de Andrade Santana foram extremamente significativas para o momento atual da educação brasileira.

**Suzana Medeiros Batista Amorim**

# CONTRIBUIÇÕES DE ARMANDA ÁLVARO ALBERTO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Suzane de Moura Souza<sup>1</sup>

Luther King de Andrade Santana<sup>2</sup>

## 1 Introdução

Contribuições de Armanda Álvaro Alberto para Educação Brasileira é um artigo baseado em revisões bibliográficas de livros e artigos que vem nos apresentar uma pioneira da educação do início do século XX, ressaltando que ela nunca cursou uma escola normal, Beatriz Osório a definia da seguinte forma: “Como educadora é assombrosa. No entanto, nunca cursou uma escola normal” (OSÓRIO, 1944 *apud* MORAES, 2013, p. 183).

Armanda Alberto implantou suas ideias educacionais em um período político conturbado, o Brasil na década de 1930 passa a ser governado por Getúlio Vargas, essa fase é conhecida como 2º República, que durou de 1930 a 1937, e foi nesse período que se criou a Secretaria de Educação e Saúde Pública. Houve, na época, impasses entre o setor político e educacional, dando origem ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Essa divisão no campo político repercutiu no âmbito educacional. De um lado estão, os intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles, protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova; de outro lado, católicos conservadores de diferentes matizes ideológicas, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional. (FILHO, 2005, p. 5).

Armanda Alberto se destacou por ser uma das três mulheres signatárias do Manifesto dos Pioneiros, que tinha por princípio a ideia de que “A educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo, em cada época a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade”. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 24).

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras, pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Vassouras, professora da SEME – Engenheiro Paulo de Frontin/RJ.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professor de Filosofia na Universidade de Vassouras, professor Doc-I na SEEDUC/RJ.

Ghiraldelli Jr., descrevendo os signatários do manifesto de 1932 refere-se a Armanda Alberto da seguinte forma:

E se havia socialistas e simpatizantes do tenentismo que, em princípio, estariam inclinados a defender o ensino público estatal; por outro lado, também assinaram o Manifesto pessoas com a postura de Armanda Álvaro Alberto. Proprietária e diretora da Escola Regional de Merity-estabelecimento este que buscou implementar, na prática, os princípios escolanovistas- ela defendeu na III Conferência Nacional de Educação (1929) o subsídio governamental à iniciativa particular no ensino. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 30).

Armanda Alberto, no entanto, tinha ideais que não se restringiam aos interesses privados. Em alguns documentários<sup>3</sup> sobre Armanda Álvaro Alberto, vemos que a mesma se dedicou em combater o analfabetismo, sendo a primeira educadora da América do Sul a pôr em prática os métodos montessorianos. Outro exemplo de que seus interesses não eram meramente privados é que em 1922, o governo brasileiro decidiu que o nome da Escola Proletária de Merity, fundada por Armanda Alberto, fosse modificado, uma vez que não se admitia uma escola privilegiar o proletário, menos ainda em seu nome, para evitar mais conflitos, passou-se então a se chamar Escola Regional de Meriti, pois a mesma tinha em mente dar as crianças uma educação regionalizada, aquela que parte dos conhecimentos concretos para depois ir se ampliando.

O artigo é composto de introdução que nos situará no contexto histórico em que se deu a formação da Escola Regional de Meriti, a bibliografia de Armanda que ricamente se empenhou em lutar por suas convicções e quais consequências temos com a Escola Regional de Meriti e os acontecimentos que caracterizaram a instituição, encerrando com as considerações finais.

## **2 Breve Biografia de Armanda Álvaro Alberto**

Armanda Álvaro Alberto é nascida no Rio de Janeiro a 10 de junho de 1892, filha de Álvaro Alberto da Silva, um médico renomado com destaque na área de química e engajado no combate à febre amarela enquanto sanitarista; e de Maria Teixeira da Mota e Silva,

---

<sup>3</sup> **MATE com Angu: merenda escolar nos anos 20 – parte I.** Direção e Produção: Tenório Cavalcanti Filho. Documentário, 8'30". Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9xBflkc9Ew4>>. Acesso em fevereiro de 2017.

chamada com carinho de Dona Filhinha, que buscou o espiritismo depois da morte de seu marido; e irmã de Álvaro Alberto da Motta conhecido almirante da Marinha que,

Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Ciência e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e notabilizou-se pelos estudos pioneiros na área de energia nuclear, influenciando a política nacional nesse setor. (MIGNOT, 2010, p. 23).

Armanda Alberto foi alfabetizada em casa por sua mãe e professores particulares até aos quatorze anos, “tendo vivido, desde a infância, em meio a um ambiente cultural no qual predominavam as discussões políticas e as preocupações científicas” (MIGNOT, 2010, p. 23) quando começou a frequentar o Colégio Jacobina, fazendo um curso de literatura inglesa em 1917, na mesma escola começou sua trajetória no magistério permanecendo até 1925, ampliando, assim, seus conhecimentos e refletindo sobre métodos de ensino. No início do ano de 1919, Armanda Alberto fundou em Angra dos Reis uma escola ao ar livre para os filhos de pescadores, embaixo da sombra de bambus, que atendia em torno de 50 crianças entre 3 e 16 anos, mas essa escola durou pouco menos de um ano, devido a transferência de seu irmão comandante da Marinha:

Essa educadora iniciou sua experiência educacional em Angra dos Reis (RJ) denominada de Escola Proletária. Na localidade não era oferecida educação formal, fosse em escola pública fosse em escola privada. Assim, ao registrar sobre esse começo Armanda, revelou que sua escola “funcionou regularmente de maio a outubro de 1919, ao ar livre, à sombra dos bambus. Uma mesa de pinho, uma cadeira e esteiras pelo chão –eis o mobiliário. (MORAES, 2013, p. 184).

No ano seguinte, Armanda Alberto participou da Associação Cristã Feminina (ACF), organizada em 1895 por mulheres pertencentes a Igreja Fluminense Protestante, que contava com aproximadamente 800 mulheres brasileiras e estrangeiras de credos variados. Já em 1923, se tornou vice-presidente da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, defendendo a ideia de que a escola propagava os avanços da civilização. No ano de 1924, funda a ABE (Associação Brasileira de Educação). Tornou-se presidente da Seção da Cooperação da Família em 1925, três anos depois se casa com Edgard Sússekind de Mendonça, filho de Anita Sússekind de Mendonça e Lúcio de Mendonça um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, porém, não adotou seu sobrenome na vida pública. Não se encontram

muitas informações referentes à infância, convívio familiar e vida conjugal de Armanda Alberto.

Em 1930, promoveu a I Exposição de Livros Infantis, com alguma repercussão, visto que tinha pretensão de interferir na política editorial; no ano de 1931 viajou para o Uruguai integrando a Comissão de Intercâmbio Intelectual Brasil- Uruguai; em 1932 se tornou presidente da ABE e assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e esse documento serviria como Diretriz da Educação Nacional.

Já o ano de 1935 marcou a vida de Armanda Alberto, pois, além de presidir a União Feminina do Brasil (UFB), criada para lutar por direitos políticos e civis das mulheres, elevando o nível cultural, proporcionando, dentre outras coisas a igualdade econômica, foi presa, acusada de propagar o comunismo. As diretoras da UFB, que eram filiadas a ANL (Aliança Nacional Libertadora), foram acusadas de estarem envolvidas no levante de novembro de 1935 e de propagar as ideias marxistas. Armanda Alberto foi presa junto com Olga Benário,

Armanda Álvaro Alberto foi presa em 8 de outubro de 1936, ficando detida na casa de Detenção até 22 de junho de 1937. Sua prisão deu-se por motivos políticos, como esclarece a ata de 21 de outubro de 1937 da Assembleia Geral de Sócios da Fundação Álvaro Alberto – instituição que administrava a Escola Regional de Meriti. De 4 de dezembro de 1935 a 22 de dezembro de 1936, também esteve preso seu companheiro Edgard Sússekind de Mendonça por motivo idêntico ao da educadora. (MORAES, 2013, p. 191).

Foi julgada e absolvida por falta de provas, enquanto Edgard Sússekind de Mendonça, seu marido, foi exonerado do cargo de professor do Instituto de Educação, sendo reintegrado oito anos depois. Após ser solta investiu na Biblioteca Euclides da Cunha executando atividades que reunissem a comunidade.

Assinou o Manifesto-Protesto à Nação liderado pela ABE, que se tratava de um alerta contra as restrições à liberdade de pensamento ocorrido no Recife em 1945. Foi uma das convidadas para comemoração dos 20 anos de lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nessa ocasião, discursou Nóbrega da Cunha lamentando o fato de que as ideias contidas no Manifesto exigiriam ainda muito esforço para se tornarem concretas. Também assinou o parecer A associação Brasileira de Educação e o Ensino Público, que foi



feito por uma comissão enviada pelo conselho diretor da ABE. Defendeu as posições de Anísio Teixeira em ocasião da Conferência Escola Pública e Gratuita no Primeiro Congresso de São Paulo, em Ribeirão Preto, na qual ele vinha sendo acusado, durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de ser defensor do monopólio do Estado referente a questões educacionais e de espalhar ideias comunistas, tendo por inspiração John Dewey.

Ficou viúva no ano de 1958, no ano seguinte assinou o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público – Manifesto ao povo e ao Governo que foi lançado por causa da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com objetivo de defender o ensino público como dever do Estado contrapondo forças conservadoras que apoiavam a liberdade de ensino.

Reconhecidos os serviços prestados à Educação, recebeu o Diploma de Membro Vitalício do Conselho diretor da Associação Brasileira de Educação, foi homenageada pela ABE pelos 40 anos da Escola Regional de Meriti, no qual ao discursar, Paschoal Lemme apelou às autoridades que “não se podia perder de vista o papel fundamental que a escola desempenhou na cena educacional” (MIGNOT, 2010, p. 150). Foi convidada de Honra do VIII Congresso de Educadores Americanos, que teve como ponto de discussão as condições de vida dos educadores, situação profissional e política do magistério.

Sua tentativa de transferência da Escola Regional de Meriti para o Estado do Rio de Janeiro fracassou, e ela doou a escola ao Instituto Central do Povo, da Igreja Metodista.

Não existe nenhum registro sobre filiação religiosa de Armanda, mas, talvez tenha sido ali, nesta instituição que articulava o trabalho missionário em favor dos mais pobres, com um compromisso educacional com os menos favorecidos, fundado em um discurso nacionalista, que tenha sido estimulada para atuar junto aos alunos da Baixada Fluminense. (MIGNOT, 2010, p. 151).

A partir do cinquentenário da Escola Regional de Meriti, as comemorações ocorriam em função de homenagear Armanda Alberto, reconhecendo suas inovações e a crença que a mesma tinha em que a escola tem função primordial na sociedade e na cultura da comunidade. Em 05 de Fevereiro de 1974, morre Armanda Álvaro Alberto.

### 3 A Escola Regional de Meriti

A primeira experiência foi na escola proletária que surgiu em Angra dos Reis em 1919, mas, devido à vida profissional de seu irmão, teve de ser adiada. Retomando seu projeto em 1921, quando foi visitar a fábrica de fogos de sua família em São João de Meriti, chegando lá, se deparou com muita pobreza e condições precárias de saneamento básico. Resolveu, então, fundar a Escola Proletária de Meriti, que passou, no ano seguinte, a se chamar Escola Regional de Meriti, devido ao fato de Armanda considerar que:

A regionalização do ensino, preceito de ordem metodológica e social, é para ambos criança e povo, condição indispensável da própria compreensão, pois o povo e a criança, para abrangerem a realidade, precisam recebe-la através da região. (MENDONÇA, 2016, p. 28).

A Escola Regional possuía como princípio quatro palavras que transmitiam a ideia de escola democrática, são elas: Saúde, Alegria, Solidariedade, Trabalho. Defendia uma escola laica na qual não se aplicavam castigos, prêmios, e não tinham notas. Nos alunos, era estimulado o interesse pela pesquisa, papel que faz do aluno um ser ativo que constrói seus conhecimentos em todo momento.

A escola surgiu em um ambiente muito precário no interior do Rio de Janeiro para atender aos filhos dos funcionários da fábrica de explosivos Rupturita e os moradores do entorno, nesse sentido, Armanda defendia uma escola que fosse regionalizada, na qual as crianças deveriam aprender a partir de suas vivências para, depois, adquirirem conhecimentos mais complexos, visto que é mais significativo aprender fazendo, atrelando teoria e práticas.

Armanda apontava, de forma pedagógica, naquela região repleta de dificuldades e desafios de distintas ordens, a relevância de se edificar um processo permanente de lutas, nos âmbitos micro e macro, como estratégia fundamental para se conquistar uma vida digna, em que o morador local se percebesse como cidadão que tem deveres e que é, também, portador de direitos básicos, como tratamento de esgoto, transporte, hospital e escola. (ALCÂNTARA, 2016, p. 19).

A escola Regional de Meriti, possuía museu escolar, teatro, cinema educativo, aulas de canto orfeônico e ginástica. Revolucionando à época, criou a caixa escolar com a participação da comunidade, empresários, educadores, instituições brasileiras e internacionais, porém, em

1924, essa caixa passou a se chamar Fundação Dr. Álvaro Alberto, devido à sua expansão. Tinha por objetivo manter as crianças em tempo integral, por 8 horas diárias, sendo gratuita, com ensino de qualidade para todos, sem usar verbas do governo (CAVALCANTI FILHO, 2012). Esta instituição se destacou em criar o programa janelas floridas que estimulava pais e alunos a cuidarem de suas jardineiras e, também, de seus quintais.

A princípio, só os alunos floriram suas janelas; depois, a população foi concorrendo também, sendo distribuídos, em 1920, 64 prêmios dos quais 26 aos moradores. Casas construídas recentemente já apresentaram nas janelas jardineiras de cimento ou de madeira! Claro que a comissão julgadora das janelas floridas não concede prêmios àquelas desacompanhadas de um quintal bem tratado. E o gosto pelas plantas vai se desenvolvendo. (ALBERTO, 2016, p. 48).

Dentre as contribuições, foi possível constatar a criação do “círculo de mães”, que visava aproximar as mães do contexto no qual seus filhos estavam inseridos e, assim, transmitir a elas seus direitos e deveres para com a educação dos discentes e favorecendo assim a interação família-escola. Em relação à educação sexual, a escola aborda o tema no estudo de plantas e animais e em fisiologia humana, mas os educadores acreditam que, para uma maior eficiência, o tema deve ser abordado pela família.

No círculo de mães, tem-se procurado prepara-las para o exercício dessa função educativa. Mas há ainda dificuldades a vencer. As visitas domiciliares efetuadas por uma professora são obra complementar a do círculo de mães. Mandamos as famílias boletins mensais, comunicando todas as atividades do aluno, os exames de saúde, os atos de bondade que praticou (se os praticou), seguindo o seu desenvolvimento, sem compará-lo ao dos companheiros, nada que se pareça com notas, pelo contrário; estimulamos em cada um a auto crítica, desejosos, antes de tudo, de favorecer a formação de homens e mulheres fortes. (ALBERTO, 2016, p. 51).

A Escola Regional de Meriti se destacava também pela biblioteca Euclides da Cunha. Para Armanda Alberto, a biblioteca tinha grande importância para construção de uma educação não-formal entre a população, e valorizava os funcionários que ali trabalhavam, preocupava-se com a literatura infantil, dava destaque também ao espaço ocupado por ela, defendia o fato de a mesma funcionar em horário que favorecesse o acesso de todas as pessoas, em suma,

Armanda acreditava no papel da biblioteca como potencializadora da prática educativa em crianças, jovens e adultos; a educadora percebia que a instituição poderia transformar a trajetória dos sujeitos que a frequentassem; para isso era necessário uma biblioteca com espaço adequado, acervo amplo, diversificado e de qualidade e tempo disponível para que todos pudessem utilizá-la. (MARTINS, 2014, p. 239).

A instituição dispunha de um museu natural, formado por objetos que faziam parte da realidade daquelas crianças. Ali, era possível manusear todas as coisas, por meio de excursões se tinha acesso a diferentes espécies que eram levadas ao museu, Armanda Alberto tinha uma grande preocupação com a infância “é um direito da infância essa expansão de sua personalidade ávida, digamos a palavra de beleza, ao contato das maravilhas naturais” (ALBERTO, 2016, p. 61). A escola possuía também horta, marcenaria, criação de animais como o bicho da seda.

Paralelamente aos eventos ocorridos na Escola Regional de Meriti, Armanda Alberto participou de uma viagem com a Comissão de Intercambio Brasil-Uruguai no ano de 1931, e lá pode observar como funcionava o contexto educacional, e “conhecer o ensino primário uruguaio, significou para Armanda, observar o ambiente físico, o atendimento a demanda escolar, as bibliotecas, os recursos financeiros aplicados na educação, a formação de professores, a política salarial” [...] (MIGNOT, 2010a, p. 56).

Armanda Alberto estava presente em todo momento no processo escolar, visitando as salas de aulas, conversando com as professoras sobre o que elas estavam abordando em relação ao ensino pedagógico.

Escola Regional de Meriti foi pioneira no Brasil em servir merenda escolar em 1921, para Armanda criança com fome não conseguiria aprender, visto que as crianças estudavam em período integral. A merenda servida era angu com mate, daí o nome pejorativo de *escola mate com angu*. Porém, em alguns momentos, eram servidas sopas feitas com legumes colhidos na horta da escola e os legumes que eram doados pelos comerciantes. Enquanto a horta crescia a professora ia com seus alunos de 3º e 4º série pedir doação de alimento para poder fazer a merenda (CAVALCANTI FILHO, 2012 ).

A educadora também apresentava uma grande preocupação com a capacitação dos professores de sua escola, e durante a implantação dos métodos de ensino sabiamente deixou de lado processos que, no momento, não apresentavam eficácia.

[...] Tivemos de modificar, ou mesmo desistir de muita coisa praticada com sucesso em meios estrangeiros. É sabido que o principal, o único fator de eficiência dos métodos modernos de educação é o professor. Infelizmente, desde que inauguramos a escola, não temos tido maior preocupação que a de prepara as professoras por meio de aulas, empréstimos de livros, excursões, etc. (ALBERTO, 2016, p. 50).

Os alunos aprendem cada um ao seu tempo, não tendo assim uma interrupção do processo de aprendizagem, as matérias tornam-se práticas e ao mesmo tempo em que são regionais (contextualizadas), a aprendizagem se dá ao passo que, intelectualmente, se desenvolvem, sendo assim, uma nova turma é formada a qualquer instante

Não podemos, ainda, dotar de horários orgânicos, das escolas novas, praticamos, contudo, o princípio de não interromper uma atividade interessante, ao mesmo tempo que vamos entrelaçando a mais e mais os conhecimentos nos exercícios que se executam, das seguintes matérias: linguagem, desenho (fazem parte de todas as aulas), cálculo, geometria, trabalhos manuais femininos e masculinos, jogos e cânticos infantis, estudos da natureza, higiene, jardinagem e criação, geografia (especialmente do Brasil), história da humanidade ( especialmente do povo brasileiro), economia e trabalhos domésticos. (MIGNOT, 2010, p. 108).

Com o passar dos anos, a Escola Regional se tornou cada vez mais centrada em sua função assistencialista, atendia a crianças e jovens realmente proletários, que, na maioria das vezes não conseguiam terminar os estudos e acabavam evadindo para auxiliar a família. Nesse sentido, havia a preocupação em que eles pudessem tirar proveito daquilo que lhes era ensinado na instituição. Logo, as meninas vendiam os trabalhos artesanais que aprendiam a produzir e, como os meninos não produziram muita coisa manual que pudesse ser vendida, recebiam uma espécie de ajuda de custo. De acordo com as necessidades dos educandos, a escola foi se flexibilizando e criando estratégias para que não se propagasse a evasão escolar. Sendo assim, eram disponibilizados,

[...] horário especial para as crianças cujo trabalho em casa as impediria de frequentar qualquer outra escola; merenda quente (mate com angu de milho, ou feijão ou macarrão); fornecimento do avental ou do macacão conforme o sexo, além de outras peças de roupa, todo o material escolar, inclusive os belos livros recreativos; convivência das famílias com as professoras, pois podem ficar assistindo às atividades dos filhos quantas horas queiram; permissão em alguns casos, para que as meninas tragam consigo o irmãozinho de que cuidam ou porque não tenham mãe, ou porque esta trabalhe fora; assistência médica, remédios, hospitalização em vários hospitais do rio, serviços esse extensivos as famílias dos alunos [...] (ALBERTO, 2016a, p. 59).

Armanda Álvaro Alberto deixou seu legado para educação brasileira, na Escola Regional de Meriti, implantou teorias de Maria Montessori, mas logo percebeu que devido ao contexto social e cultural da cidade, não funcionariam, e teve a ombridade de adaptar todo o contexto educacional, dando extrema atenção às crianças como sendo peça fundamental de todo desenvolvimento, visto que, por meio dele futuramente, se desenvolveriam questões referentes à higiene, que, até o momento, era algo precário, uma vez que aprendiam como se cuidarem e a ter asseio, algo que repassariam aos seus familiares, da mesma forma como ao aprender a confeccionar trabalhos manuais seria importante para que os mesmos conseguissem ampliar a renda familiar mais à frente.

Para além de uma instituição escolar, a Escola Regional se tornou um lar para aquelas crianças carentes que tinham pouca dignidade para viver, uma vez que se alimentavam, aprendiam um ofício, eram instruídos com relação à higiene e, principalmente aprendendo a todo momento na prática, conhecendo o contexto no qual estavam inseridos.

Mas, foi na Escola Regional de Meriti, na qual não deveria existir discriminação religiosa, racial, sexual e social que se legitimou como uma educadora à frente de seu tempo, por suas ideias inovadoras sobre as práticas pedagógicas, contando com muitos colaboradores, desde os primeiros tempos: Edgard Sussekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho, Delgado de Carvalho, Belisário Penna, Heitor Lyra da Silva e Lourenço Filho. (MIGNOT, 2010, p. 56).

Além de estar empenhada nas questões educacionais Armanda Álvaro Alberto se dedicou a questões políticas, defendeu a emancipação das mulheres, fez parte da União Feminina do Brasil, presidiu a Associação Brasileira de Educação “acreditava que somente uma frente única de todas as mulheres sem distinção de cor, religião, condição social, poderia

enfrentar e vencer a luta pela liberdade” (MIGNOT, 2010, p. 42). Foi acusada de propagar ideias marxistas, de ser comunista e presa junto com Olga Benário, esposa de Carlos Prestes, que “estava presa sob acusação de participar do movimento comunista de novembro de 1935”. (MIGNOT, 2010, p. 13).

### **Considerações Finais**

Ao elaborar o artigo tornou-se possível conhecer a história de uma educadora que, embora não tenha nenhuma formação voltada para educação, conseguiu fazer revoluções educacionais, uma mulher à frente de seu tempo, verdadeira visionária, que implantou a escola de horário integral, a merenda escolar, e o círculo de mães.

Promovia a participação da comunidade dentro do ambiente escolar, delegando aos pais suas funções referentes à educação de seus filhos, pregando a coparticipação da escola. Armada Alberto não se preocupava apenas em dar uma educação de qualidade aquelas crianças, mas, também em todo contexto, estimulava a higiene tanto dos pequenos quanto de seus pais. O fato de não haver punições ou notas isso é um fator primordial para que os alunos aprendessem com mais entusiasmo buscando conhecimentos.

Como mulher, lutou pelos direitos das mulheres, foi presa durante o governo de Getúlio Vargas sob a acusação de envolvimento com o comunismo, porém, em momento algum deixou de lado suas convicções. Em contrapartida, acaba tornando-se frustrante ter acesso a essas informações, visto que, ideias que foram implantadas no início do século XX até hoje não funcionam de maneira adequada, desenvolvemos, mas o retrocesso ainda é muito perceptível.

Um fato que não pode ser deixado de abordar é que os “revolucionários” de nossa educação nem sempre são pedagogos ou têm alguma formação ligada à educação. Pelo contrário, são pessoas que acreditam na educação e, destemidamente, assumem para si a responsabilidade de fazer a diferença, independente das consequências e das penalizações. Mais do que construir conhecimentos diários, a Escola Regional de Meriti tinha o objetivo de preparar os alunos para vida, tornando-os cidadãos críticos, ao mesmo tempo, lhes ensinando as funções domésticas, desde a jardinagem às funções artesanais, estimulando, com flexibilidade, a não evasão escolar.

Tendo sempre a preocupação de manter os pais em contato com tudo que ocorria na escola, sabiamente, Armanda Alberto implantava a gestão democrática, e tinha também muita preocupação em capacitar suas professoras e acompanhar de perto o desenvolvimento dos discentes.

## Referências

ALBERTO, A. A. Tentativa de Uma Escola Moderna, feições que se acentuam. *in*: ALBERTO, A. A. **A Escola Regional de Meriti** - documentário 1921-1964. Brasília DF: Editora Inep/ MEC, 2016.

ALBERTO, A. A. Uma Experiência de escola Regional. *in*: ALBERTO, A. A. **A Escola Regional de Meriti** - documentário 1921-1964. Brasília DF: Editora Inep/ MEC, 2016a.

ALCÂNTARA, A. B. Prefácio. *in*: ALBERTO, A. A. **A Escola Regional de Meriti** - documentário 1921-1964. Brasília DF: Editora Inep/ MEC, 2016.

FILHO, J. C. P. A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. **História da Educação**. São Paulo. 3 ed. P. 61-74, 2005.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP. Editora Manole, 2009.

MARTINS, M. V. R. Bibliotecas públicas e escolares nos discursos de Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto: acervos e práticas de leituras. **Perspectivas em Ciência da Informação**. BH. Vol. 19. Out./dez. 2014.

**MATE com Angu: merenda escolar nos anos 20 – parte II**. Direção e Produção: Tenório Cavalcanti Filho. Documentário, 9'05". Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=gyPc6qFFXdw>>.. Acesso em fevereiro de 2017.

MENDONÇA, E. S. A Escola Regional de Meriti (realizações e projetos). *In*: ALBERTO, A. A. **A Escola Regional de Meriti** - documentário 1921-1964. Brasília DF: Editora Inep/ MEC, 2016.

MIGNOT, A. C. V. **Armanda Álvaro Alberto**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores. Editora Massangana, 2010.

MIGNOT, A. C. V. Viajar para Legitimar: Armanda Álvaro Alberto na comissão de intercâmbio Brasil- Uruguai (1931). **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 22. p. 43-64, jan./abr. 2010a.

MORAES, J. D. Armanda Álvaro Alberto: escola nova e repressão política nos anos 1930. **Revista HISTEDBR**. Campinas, no. 53, p. 183-195, out/2013.

SANTOS, P. C. Instituições de ensino anarquista no início do século XX. **Anais do XVII Encontro de História – ANPUH/RIO – UFRRJ**, 2016.



# PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Catielen dos Santos Castro<sup>1</sup>

Luther King de Andrade Santana<sup>2</sup>

## 1 Introdução

Como é possível pôr o educador e o educando nem mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe? Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de quem aprende do educador? (FREIRE, 1985, p. 53).

Educar deriva do latim *educare*, que significa "conduzir para fora". Ou seja, educar é trazer o educando à tona, para fora de si mesmo, para o mundo. Segundo Freire, educar para a liberdade ou educação libertadora tem como objetivo primordial justamente exercer esse conceito. Educação vai além de ensinar "bons modos". Educação é o resultado do ato de educar, é permitir ao homem estar *no* mundo e *com* o mundo.

Partindo dessa ideia, se tem como fundamental entender a *palavra* como instrumento de conhecimento, conscientização e transformação desse processo e a relação dialógica como ação de estudo do objeto cognoscível.

Em Pedagogia do Oprimido (1987), Freire põe em discussão as fases do seu "método de alfabetização", esclarecendo cada etapa e seu objetivo. Assim, ele destaca a relevância em conhecer o contexto de vida dos alunos e as palavras que norteiam suas ações naquele espaço. Essas palavras são conceituadas por ele como geradoras, pois a partir delas são elaborados planos de aulas, essas palavras iniciam a alfabetização dos discentes de modo que o aprendizado se torne significativo e consciente.

A palavra mostra e fortalece a identidade do indivíduo. Mostra no sentido de expor quem é, o que tem e como vive o indivíduo e fortalece o mesmo quando a partir do conhecimento inicial se propõe um estudo da sua vivência e a utiliza como prática pedagógica, permitindo ao homem sua humanização e a leitura de mundo de modo conceitual

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras, pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER, recreacionista da SEME – Engenheiro Paulo de Frontin/RJ.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professor de Filosofia na Universidade de Vassouras, professor Doc-I na SEEDUC/RJ.

e consciente. Para Freire, a *palavra* é instrumentalizadora do diálogo. É através dela que a relação dialógica ganha sentido, pois surgirão inquietações e discussões que irão levar a um pensar crítico com relação ao objeto cognoscível. No decorrer deste diálogo coletivo chamado por Freire de círculo cultural, os questionamentos se decodificam e se (re) elaboram dando espaço a novos conceitos, existindo ali um confronto de ideias e a construção de um pensar certo, coerente. Pretendemos nesse trabalho apresentar a relevância da *palavra* e da relação dialógica na concepção educacional de Paulo Freire.

## **2 Freire e a fundamentação do seu método.**

Após a Proclamação da República (1889), houve um esforço do novo governo em criar um sistema de instrução popular com bases republicanas. No entanto, apesar do esforço de educadores nas primeiras décadas do século XX, somente no Estado Novo (1937-1946), jovens e adultos iletrados foram alvo de política pública de educação (BEISIEGEL, 2010, p. 20).

Em 1945, o Decreto 19.513 destinou verba para o Fundo Nacional de Ensino Primário, o que se tornou um marco para a implementação de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos e iletrados (idem, p. 21). Ao longo da década de 1940, vários esforços governamentais e atitudes de intelectuais ligados à causa da educação, foram ora colaborando, ora concorrendo para que a educação de jovens e adultos iletrados brasileiros fosse realizada com eficiência. Lourenço Filho foi um dos intelectuais que pregava a necessidade de adequação dos métodos de ensino às necessidades do jovem e adulto iletrado e sem a cultura do aprender escolar (idem, p. 23).

Em 1947, foi criado por Lourenço Filho o SEA (Serviço de Educação de Adultos) com o intuito de regular o ensino supletivo para jovens e adultos. Este serviço acabou por gerar a Campanha de Educação de Adultos, com a finalidade de expandir a educação a todos os iletrados e analfabetos do país (idem, p. 21-22).

Porém, essa e outras campanhas e investidas do poder público para a erradicação do analfabetismo no Brasil, tinha por definição a lógica de dotar os indivíduos e não pensavam em atacar as estruturas da sociedade que continuavam a produzir analfabetos. Ou seja, o campo educacional se dedicava a elaborar sistemas, métodos e campanhas que ignoravam as realidades culturais, sociais e políticas que alimentavam a continuidade do analfabetismo. Foi essa a principal crítica feita por alguns setores e instituições da sociedade brasileira, entre eles

o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Com a criação do ISEB no governo de Café Filho (1954-1955) e seu oficial funcionamento no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), passou-se a estudar a realidade brasileira permitindo o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.

Considerando os desdobramentos importantes para a Educação Popular e a Educação de Adultos ocorridos nos anos 60, Paiva (2003) faz um estudo aprofundado das ações e efeitos causados por esse “novo” olhar com relação à escolarização dos adultos. Logo após o suicídio de Getúlio Vargas em 1954 e o período do governo de Kubitschek (1956-1961), período no qual o nacionalismo estava em alta e a política precisava alcançar a massa nos campos e nas cidades para obter votos a favor da gestão da época, o analfabetismo surgiu como um problema para aplicar esse plano eleitoral, porém, mesmo com movimentos para a resolução dessa questão, Kubitschek foi derrotado dando lugar a Jânio Quadros (1961) que percebeu a relevância da difusão do ensino e estimulou a criação de programas voltados para a educação dos adultos, despertando também um grande interesse da igreja católica no que se refere à educação das massas proletárias, que teve como consequência a “[...] formação dos grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular”. (PAIVA, 2003, p. 232).

Entretanto, somente após a renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart (1961-1964) é que a educação de adultos começa a receber um olhar de fato especial. Em meio às reformas do governo o liberalismo e o conservadorismo, manifestavam suas intenções, à direita com objetivo de um Golpe de Estado e a esquerda em busca de mudanças legislativas, como por exemplo, a permissão do voto ao analfabeto. Além disso, a esquerda começou a promover ações educativas em massa para os adultos e isso aparecia como uma ameaça aos conservadores detentores do poder no país.

Na esteira dessas críticas, Paulo Freire contribuiu com a discussão ainda em 1958, portanto poucos anos antes, com sua tese no Seminário Regional Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, ampliando a percepção e a ação na erradicação do analfabetismo no Brasil. Nesse momento já se apresentava uma máxima do seu trabalho “o analfabetismo é o problema, alfabetizar não é a solução”. Para ele, os problemas sociais deveriam ser combatidos para que o analfabetismo fosse erradicado.

O documento intitulado ‘A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos’ discutia o analfabetismo sob a ótica de suas causas sociais e condicionava sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. Mas, o desenvolvimento exigia a emersão e a participação consciente do povo. À educação cabia atentar para a realidade existencial do povo. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. (BEISIEGEL, 2010, p. 27).

Sua tese traz reflexões sobre as consciências e categorias. De acordo com Beisiegel (2010), o educador dividiu a consciência em intransitiva e transitiva sendo que a última se subdivide em ingênua e crítica. Na consciência intransitiva o homem por uma “imposição” social está totalmente desconectado da sua existência e sua essência, sendo predominante nas áreas rurais, bem afastadas dos centros urbanos, já a consciência transitiva ingênua e transitiva crítica, são encontradas nos centros urbanos, onde há uma economia estabelecida e um desenvolvimento industrial em processo. Neste período, anos de 1950-60, houve possibilidade de grandes mudanças no país e surgiu uma oportunidade de emancipação das massas, logo a consciência ingênua era aos poucos substituída pela consciência crítica, permitindo ao homem e aos grupos refletirem sobre suas condições de vida, determinadas pela elite, e agirem como protagonistas da sua história. Essa tomada de consciência das massas era a chave para um futuro melhor.

Para Freire, a consciência transitiva ingênua seria o primeiro estágio, no qual, decisões políticas e sociais são aceitas sem nenhum tipo de questionamento ou com algum, mas sem nenhuma mobilização para que mude. A consciência transitiva crítica é a capacidade profunda de interpretar estes questionamentos, e esta não ocorreria somente com o desenvolvimento nacional no sentido de infraestrutura econômica como defendiam os intelectuais da época, pois mesmo com o crescimento econômico mobilizando as massas a se movimentarem, o autoritarismo ainda prevalecia diante da “inexperiência democrática”. (BEISIEGEL, 2010, p. 34). Logo, a educação como método de conscientização era considerada por Freire o meio mais eficaz para promover e fortalecer a consciência transitiva crítica. “Ao longo dessas reflexões, a formação da consciência crítica aparece sempre solidamente vinculada à construção da personalidade democrática.” (idem, p. 34). A equiparação social e a formação de figuras equivalentes à organização democrática da sociedade estavam presentes nas análises de Freire e o diálogo era a conexão entre educação e democracia.

A educação tradicional movida pelo assistencialismo, não oferecia ao educando condições para o desenvolvimento da sua consciência, sendo assim apenas uma educação dialógica possibilitaria a formação transitiva crítica e a liberdade do sujeito, enquanto ser histórico-sócio-cultural.

Após defender sua tese, Paulo Freire pôs em prática tudo o que defendia nela e que condizia com a realidade brasileira naquela época. O método foi divulgado pela primeira vez no artigo “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, nesse período já estava consolidado. Na busca de adequar o método a realidade do adulto em questão, Freire, transformou alguns termos usualmente conhecidos pela educação tradicional por outros condizentes com sua proposta, como destaca Beisiegel,

As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educando e o “programa” por “situações existenciais” [...] (BEISIEGEL, 2010, p. 42).

Partindo do círculo de cultura, a introdução ao método era realizada através de dez fichas sequencialmente organizadas. Esse trabalho inicial tinha como objetivo posicionar os participantes na sua realidade permitindo a diferenciação do “mundo natural” e o “mundo cultural”, e a compreensão que toda criação humana é cultural. Depois dos estudos das fichas, trabalhada igualmente em todos os círculos, passava-se às atividades que eram direcionadas ao espaço e realidade do aluno local, provindo de um estudo e levantamento de palavras que fossem mais utilizadas pela comunidade e que tivessem um trabalho sintático favorável ao aprendizado. “Entre as palavras arroladas nas entrevistas escolhiam-se algumas que atendessem ao duplo critério da riqueza e da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional.” (BEISIEGEL, 2010, p. 48).

As palavras geradoras escolhidas eram as que possuíam critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos na sua maioria. Com a definição, a palavra era exposta e, posteriormente, desmembrada no círculo. A intenção era criar situações existenciais e, conseqüentemente, significativas. Primeiramente, a palavra era apresentada com uma cena que representava a realidade dos participantes; depois, a palavra aparecia sozinha; em seqüência, sua composição silábica; nos seguintes, as famílias silábicas, e por fim, as vogais. Segundo Beisiegel (2010), o

método era “analítico-sintético”, todo o processo era dialógico, isto é, debatido entre alunos e coordenadores, possibilitando a compreensão da formação das palavras de modo simples e significativo e posteriormente construir novas palavras geradoras derivadas das sílabas trabalhadas, perfazendo desta forma o aprendizado da leitura e da escrita.

Brandão (1988) relata que o método foi posto em prática na cidade de Mossoró-RN, local onde a seca imperava na maior parte do ano, surgiu-se então uma possibilidade de propiciar àquelas pessoas um novo sentimento, o de esperança. Reuniram-se para refletir o passado e pensar o futuro através de uma programação intitulada “Semana de Arte e Filosofia” cujo principal objetivo era “[...] fazer a crítica de todo o trabalho anterior de Educação Popular e de Cultura Popular desencadeado no Brasil no começo dos anos 60.” (BRANDÃO, 1988, p. 9).

Finalmente, com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto e o sistema Paulo Freire - desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura - e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação. (PAIVA, 2003, p. 233).

Durante todo o processo de aplicação do método, o diálogo estava presente como meio de ligação entre educador e educando. No círculo de cultura os coordenadores tinham como objetivo fazer os participantes refletirem empiricamente sobre a imagem projetada, conscientizando-os e centralizando-os no seu importante papel político como cidadãos. O método ia além do ler e escrever mecanizado, pois essa educação tradicional, aplicada em quase todo território nacional, não teria impacto na vida daquele aluno nem de seus próximos, ou seja, não mudaria sua realidade social e histórica. Por isso, o cuidado em envolvê-los e trazê-los para o mundo, e permitindo a realização da leitura deste mundo e a ação de forma consciente e, conseqüentemente, política e humanizada, livre da opressão e submissão.

De acordo com Beisiegel e Paiva, ainda que os ganhos para a educação popular e a educação de adultos tenham sido expressivos entre o período de 1958 e 1964, o preconceito contra o analfabeto ainda era muito forte, mas a luta de setores da igreja católica e o sistema de Paulo Freire junto aos movimentos populares de educação surgiram com o objetivo de mudar esse prejulgamento, assim, o método de Paulo Freire passou a ser adotado dado a sua

simplicidade e clareza. O que mais motivava o uso de tal método era sua relação direta com o cotidiano das pessoas e a possibilidade de conscientização das mesmas diante de um processo de construção de uma nova sociedade<sup>3</sup>

Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6 000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas. O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20 000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (*sic*) (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos.) (FREIRE *apud* BRANDÃO 1988, p. 18-19)

Por isso quando se fala na fundamentação do seu método chega-se à conclusão de que Paulo Freire o elaborou baseado na sua vivência como um homem criticamente humanizado e cristão. Defendeu a Educação através da sua prática quanto educador e a tornou libertadora. Seu método é classificado por Brandão (1988) como um processo que se constrói na práxis. [...] “ele imaginou criar uma ferramenta que ajudasse o homem a começar pelo começo; por um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler-e-escrever.” (BRANDÃO, 1988, p. 16).

### **3 A *palavra* como convite à existência**

Paulo Freire tem como princípio de humanização a Educação Libertadora, e nela, em todo o momento, considera o educando como parte do processo junto com o educador, ambos se libertando mutuamente, pois será nas relações de troca entre educador-educando/educando-educador/educando-educando que a conscientização o libertará da condição de oprimido e o fará assumir uma ação revolucionária. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p 52).

A *palavra*, entendida como indutor existencial, traz confrontos necessários à relação de educador-educando. No entanto, são esses confrontos com e através da *palavra* numa relação dialética que podem garantir a conscientização e a transformação dos indivíduos envolvidos. A intencionalidade da *palavra* que abre ao mundo, aos acontecimentos, à cultura,

---

<sup>3</sup> Este trabalho de alfabetização nacional foi interrompido em 1964 com o Golpe Militar e a consequente ditadura. A ditadura criou seu próprio método conhecido como MOBREAL.

aos objetos, às estruturas, ao outro, indo além, abre o indivíduo a si mesmo dando razão a uma liberdade que possa ser chamada de sua. A *palavra* em Freire é entendida como essa indução existencial que possibilita uma abertura.

Nesse sentido, a *palavra* quando plena de sentido e significado para o indivíduo tem a intencionalidade de um convite a uma abertura que já existe na medida em que já houve a disposição para o diálogo. A *palavra* como indutor existencial leva os dialogantes a um “eu posso” consciente e transformador das realidades compartilhadas ao longo da relação educador-educando.

Os indivíduos que se abrem a tal tipo de *palavra* nunca se sedimentam, nunca se conformam, não se sabotam internamente, mas se constroem, criam seus próprios limites, ao mesmo tempo, alargam suas possibilidades de vida, se aprofundam e se envolvem em relações cada vez mais significativas. A *palavra* no método freireano é criadora de mundos, é um convite que só recebe quem está na posição de dialogante, exige a práxis como engajamento existencial.

Em “Educação como prática da liberdade” (1967), Freire, ressalta que nas discussões problematizadoras a *palavra* é apresentada como tema central do debate. Ela vem cheia de significados histórico-culturais e gramaticais. O sentido da *palavra* no método de Paulo Freire vai além do que está posto nos dicionários. Para ele, quando se incorpora no ato pedagógico um termo que faz parte do cotidiano dos participantes e a partir deste, se faz uma desconstrução e reconstrução formando outras palavras, os leva a conscientização de que são produtores de cultura e que isto pode se desmembrar em outras culturas. A *palavra* é a chave do processo que estimula o educando a *ser mais*, isto é, a exercer sua vocação humana, se sentir *com* o mundo.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p. 43).

A palavra se materializa na fala, por isso no momento que o sujeito está cheio de si e consciente da sua realidade ele se liberta e liberta os que vivem a sua volta. É nesta visão que o método de alfabetização foi construído, para abolir as cartilhas sistematizadas e vazias, e



implementar uma educação gnosiológica, isto é, estruturada no saber existencial e empírico do educando.

A obra freireana é robusta ao se referir a *palavra* como categoria central da relação dialógica. Freire classifica a *palavra* de dois modos distintos. Em primeiro lugar, mostra que na educação do tipo bancária, a *palavra* não gera nada por ser vazia de sentido e significado para educador e educando. Ou seja, a *palavra* está desconectada das realidades imediatas dos indivíduos, não possibilita uma ação crítica, é alienada e alienante já que se restringe ao próprio som, é um procedimento de engano de si e do outro, ambos inertes diante de uma *palavra* que nada diz:

A palavra nestas dissertações se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em **palavra oca** [grifo nosso], em verbosidade alienada e alienante. Daí dizer que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 57).

Na concepção bancária de educação, na qual o professor é considerado o detentor do saber e os conteúdos sistematizados são meramente transferidos para os alunos, a *palavra* é *oca*, vazia, sem sentido, sem simbologia e sem significado, apenas verbalismo, passível de alienação. Portanto, a *palavra oca* não permite o desvelamento do mundo, pois na sua essência não há nenhum indício de transformação e nega a práxis. Segundo Calixto (2007, p.193), na *palavra oca* “não há corpo-palavra, é sonoridade alienada”.

O outro modo distinto de classificar a *palavra* é decorrente de um modelo de educação, a educação libertária ou libertadora. Em Freire, para o povo que foi destituído da *palavra*, a sua retomada é uma vitória. É reescrever a própria história com a escrita da *palavra* consciente e transformadora. No entanto, essa reescrita da própria história se fará com o educador e educando como protagonistas, fora dos sistemas alienantes e ideologicamente montados para negar a posse e a possibilidade da *palavra*. Além disso, o movimento contínuo de reapropriação da *palavra* garante que educador e educando não se percam no emaranhado da trama da alienação sempre presente. Isto porque, toda *palavra* carrega consigo dialeticamente, por um lado, amarras de dominação e, por outro, crítica libertária.

Nesse processo da passagem de um modo a outro, a marca dialética da *palavra* surge como fruto de um diálogo que traz em si a ação e a reflexão como condições necessárias. Isto

é, para Freire, *palavra é práxis!* Assim, chegamos ao outro modo distinto de classificação da *palavra*, em segundo lugar, *a palavra verdadeira*. Freire é taxativo em dizer que “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis.” (FREIRE, 1987, p. 77). A *palavra verdadeira* é aquela que visa à ação transformadora que leva o sujeito a pronunciar o mundo através da práxis, ou seja, ação e reflexão. Ação no seu sentido prático, expor a palavra e reflexão como ato de estruturar essa palavra, ou seja, ao mentalizar a palavra, expor e falar no ato da comunicação se problematiza a ação e, então, se faz a práxis

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 1987, p. 78)

A *palavra* que permite ao educando sair da sua realidade e vê- lá de outro ângulo, fazendo-o se sentir protagonista da sua própria história é a *palavra verdadeira*, aquela que leva o sujeito a exercer a práxis.

Em *A importância do ato de ler* (1989), Freire diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p.12). Ao se referir à leitura do mundo, o mesmo ressalta que o sujeito na sua infância irá construir sua história baseado nas suas experiências epistemológicas, na sua relação com o mundo fora da escolarização. Nas suas relações com os adultos que o cercam, cheios de cultura produzida ao longo da sua existência, o sujeito começa a interpretar o mundo *com* o mundo que o rodeia, criando e recriando significados. E quando chega à escola, onde se inicia o processo de alfabetização, ou seja, o ensino da palavra escrita, o educando chega cheio de interpretações da sua realidade existencial que darão sentido ao seu aprendizado das palavras.

A leitura do mundo se dá por meio das experiências e vivências do homem no decorrer da sua história. Porém, a curiosidade é que move e dá sentido a esse mundo. Para Freire, a curiosidade pertence à vida, portanto, ela é inerente a qualquer ser vivo, mas se manifesta de maneiras diferentes. Ela é um estado de reação a algo desconhecido que desperta um interesse pessoal provocando no sujeito a formulação de hipóteses que expliquem a inquietação. Ela impulsiona à pesquisa e à experiência, logo, a curiosidade é o centro provocador do saber.

No círculo de cultura, onde ocorre à alfabetização de adultos no método de Paulo Freire, os participantes são sujeitos desse processo e a priori o que eles trazem e que é fundamental para dinâmica, é o seu saber construído nas suas experiências. Considerando que o sujeito é um adulto e na constituição das relações ao longo da vida se constituiu como SER histórico-cultural, e que está ali para se apropriar da palavra escrita e da compreensão da mesma para sua leitura, o primeiro saber que se tem como troca desse sujeito é saber oral, a palavra dita, a palavra falada.

Mas como saber quem é esse educando e o que ele traz consigo? Segundo, Brandão (1988) o primeiro passo é conhecer a cultura local daquele homem e dela extrair palavras que representem a história do mesmo. Ao perceber a sua realidade retratada no decorrer da aprendizagem o educando passa a materializar a sua palavra (identidade), isto é, mostrar quem ele é através da fala, e na troca com os outros participantes e o coordenador, se reconhecerá na sua própria realidade e, conseqüentemente, ao se enxergar como parte do processo conseguirá assimilar os símbolos e significados e fará a leitura da palavra.

Por isso, cabe ao educador ter a sensibilidade, amorosidade e criticidade de instigar a curiosidade ingênua do seu aluno para que o mesmo construa a sua curiosidade científica. No ato pedagógico a *palavra* tem uma grande influência no aprendizado. Através dela se consegue estabelecer uma comunicação intersubjetiva, na qual os sujeitos se relacionam e mediatizam construindo significados para os objetos de estudo. Esse ato faz com que a educação seja dialógica.

Na trama de relações dialéticas traçadas no desenvolvimento do sujeito enquanto ser vivo que segue o ciclo da vida, o mesmo vai se constituindo de acordo com as oportunidades que lhe são oferecidas. Nesse caso, muitos têm sua liberdade humana negada em prol de uma necessidade individual, discutida na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), na qual Freire critica os meios de alienação dos opressores com relação aos oprimidos e defende a luta de classes e a emancipação do sujeito como forma de libertação.

#### 4 Relação dialógica como estratégia humanizadora

Na obra já citada, *Pedagogia do Oprimido*, Freire enfatiza o diálogo como necessidade humana, sobretudo, na relação educador-educando. Para ele, o diálogo tem a função ética de humanizar o indivíduo por ser “uma exigência existencial” (*op. cit.* p.45).

Freire também é muito claro quanto ao rigor que se deve ter com o diálogo enquanto condição epistemológica. Para ele, “o diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça”. [...] O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’[...]. (FREIRE, 1992, p.118). Nota-se uma preocupação em caracterizar o diálogo como mais que um método, uma estratégia ou um recurso, porque “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.” (FREIRE, 1995, p.74-82).

Em "Extensão ou Comunicação" (1985), Freire destaca uma referência a Eduardo Nicol<sup>4</sup>, com relação ao seu estudo sobre as "relações constitutivas do conhecimento" (FREIRE, 1985, p. 44). Nicol, assim como Freire, entende que a relação dialógica é inerente ao ser humano enquanto ser histórico e cultural, considerando que não há homem isolado e que o mundo se faz através das relações e discussões entre sujeitos e seus objetos. A construção do conhecimento se dá no ato da comunicação, mas não de forma vazia, se for assim não é diálogo e, sim, mera transferência. Desta forma, para ser epistemológico é preciso ter significado, ou seja, levar o homem a exercer a práxis.

Sendo o diálogo parte do homem, enquanto ser de vitalidade e racionalidade, o mesmo é utilizado pelo opressor como instrumento de manipulação capaz de desumanizar e impedir a libertação do sujeito da sua condição de oprimido. O opressor sabiamente consegue convencer o oprimido através da sua fala vazia de que, continuar imerso na sua realidade condicional, é o melhor a se fazer. “Funcionalmente, a opressão é domesticante. Para escapar ao seu ego, devemos emergir dela e voltar-nos contra ela.” (FREIRE *apud* GROOME, 1985, p. 271). Por isso, Freire faz duras críticas à maneira como o ato de educar é negado aos que são socialmente excluídos e o quanto são manipulados e condicionados a contribuírem para a dominação e hegemonia dos seus opressores.

---

<sup>4</sup> Eduardo José Gregorio Nicol i Franciscá, filósofo catalão-mexicano, defendia que a linguagem é o meio pelo qual o sujeito dá sentido à sua realidade e a do outro.

O método Paulo Freire de alfabetização visa justamente libertar esses indivíduos através do diálogo, direcionando-os a uma ação transformadora. Desse modo, todo o processo tem como centro o contexto em que o aluno está inserido e o conhecimento prévio que este tem sobre o seu mundo, a partir daí elabora-se um plano de estudo que tem educador e educando como sujeitos e que no círculo de cultura dialogam, decodificam as palavras e com a tomada de consciência criam sua própria história tornando-se "seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p.92).

Na educação dialógica o mundo passa a fazer parte da vida do indivíduo, tornando-se o principal objeto de estudo. Os temas geradores, registrados durante a pesquisa de campo são a chave da relação homem-mundo, por isso ao levá-los para a roda e serem desmembrados e investigados. Ao problematizá-los as palavras se tornam objetivas e vão de encontro com o pensar do povo, permitindo que o aluno aja conscientemente sobre sua realidade, percebendo as contradições existentes no seu contexto. Dialogicamente, educador e educando atuam diretamente sobre o objeto cognoscível e estabelecem uma nova concepção sobre o tema inicialmente proposto. "Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis que os mediatizam". (FREIRE, p. 53. 1985)

A educação libertadora se dá através da relação dialógica. No círculo de cultura o coordenador e os participantes discutem e desvelam o mundo, nesse sentido, o diálogo pode ser considerado também como um método avaliativo, pois neste momento de aprendizado [...] amplia-se, reorienta-se. (FREIRE, 1985, p. 98) a prática tornando prática e reflexão indissociáveis. "Pensar o que está fazendo é a melhor maneira de aprender a pensar certo." (idem, p. 100), assim, se tem a autoavaliação como parte fundamental da educação dialógica. Mas ela não é característica exclusiva do professor, sendo também indispensável ao aluno no sentido de realizar a sua práxis, enquanto sujeito crítico reflexivo. Quando Freire diz

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2013, p. 25).

Refere-se que não há aprendizado sem relação entre os sujeitos e o mundo que os cercam. Não há protagonistas isolados quando se trata de educação, pois, diferente da

educação bancária que tem o professor como único detentor do saber, a educação dialógica considera que educador e educando possuem os seus saberes e ao dialogarem consolidam o aprendizado. Deste modo, a educação dialógica é vital porque além de envolver pessoas ela desperta nestes educandos o sentimento de pertencimento *no* mundo enquanto ser de produção cultural, devolvendo [...] “a sua vocação humana ontológica.” [...] (FREIRE, 1987, p. 62) que é humanizar-se. Ensinar exige comprometimento com a prática.

Nesta direção se tem no diálogo exercido por meio da *palavra* verdadeira, a engrenagem que move a relação dialógica, ou seja, não existe relação dialógica se não houver a oportunidade de falar e mostrar a *palavra* que o sujeito traz. No decorrer do despertar educativo, os educandos, na tomada de consciência se libertam das amarras que os impediam de se reconhecerem como protagonistas da sua história, já que, após o aprendizado da palavra escrita eles leem o mundo através da sua palavra existencial, que é aquela construída ao longo da vida, juntamente com a palavra escrita aprendida nos círculos de cultura dialogicamente. O conhecimento de vida ao ser dialogado se torna o conteúdo do processo de aprendizagem da escrita, levando o sujeito a conhecer o mundo existente além do seu contexto. Desta maneira, se compreende que o homem é um SER em constante construção, ou seja, na teia das relações o homem se constrói e reconstrói “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2013, p. 50).

### **Considerações Finais**

Como vimos no primeiro capítulo, a Educação de Jovens e Adultos surgiu na República como uma ideia de instrução popular, mas que só começou a ganhar espaço no governo de Vargas (1937-1946) e se fortalecer na década de 60 com Kubitschek (1956-1961), Quadros (1961) e, por fim, Goulart (1961-1964) sob a influência de diversos educadores e intelectuais. A implementação de uma política nacionalista e a necessidade do voto da grande massa que, em sua maioria era analfabeta, elaboraram iniciativas que, de alguma forma ensinassem o cidadão a ler e escrever. No governo de Jânio, a Igreja Católica começa a investir na educação da grande massa e Paulo Freire, que fazia parte de uma dessas frentes, começou a se pronunciar sobre este ensino e a montar o seu método de alfabetização que como “mágica” alfabetizou muitos brasileiros, devolvendo aos mesmos o mundo negado, o mundo da leitura da palavra.

Logo em seguida na segunda parte, a discussão está voltada para o método, mais especificamente tendo a *palavra* e o seu desvelamento como ponto de partida e fundamentação do processo. Freire critica a *palavra oca* que nega ao sujeito a sua emersão da realidade posta e defende a *palavra verdadeira* como sendo aquela que se constrói na práxis no ato pedagógico através do diálogo.

E por fim, na terceira parte, se faz uma referência à relação dialógica que seria o processo de troca no qual os sujeitos apresentam sua *palavra* existencial por meio da fala e durante a mediatização ocorre o diálogo entre as partes, contribuindo para a construção de um novo conhecimento, resultando, enfim, numa práxis dialógica.

Portanto, o norte deste trabalho é o sentido transformador da *palavra* quando a mesma se torna centro do processo educativo capaz de fazer o sujeito renascer na sua própria existência como um *ser mais*, liberto das opressões impostas pela vida e pelo sistema capitalista e até aquelas que o próprio sujeito se impõe, subjetivamente alimentadas diariamente pela falta de fé, falta de curiosidade, falta de criticidade, falta de amorosidade e falta de oportunidades de humanização. Falar a *palavra* não é dialogar, é transmitir. Falar a *palavra* pronunciando o mundo e estabelecendo uma comunicação horizontal é transformar a realidade do sujeito conscientizando-o e recolocando-o *no* mundo e *com* o mundo como homem histórico-cultural, emancipado e autônomo para assumir o seu rumo e dar prumo a sua vida.

[...] Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 12).

## Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CALIXTO, Flander de Almeida. **A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan**. Tese de doutorado. SP: Universidade de São Paulo. 2007.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. O sentido da avaliação na prática de base. *in*: QUEIROZ, José. J. (org.) **A educação popular nas comunidades eclesiais de base**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GROOME, Thomas H. **Educação Religiosa Cristã: compartilhando nosso caso e visão**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil** – educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.



**PARTE II**  
**EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS**

## **EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS**

As reflexões e os desafios se apresentam com o discernir de novas reconfigurações sociais para uma educação cidadã, desta maneira a escola com papéis de transição e a família ausente, problematiza, porém a cooperação para um gestar reflexivo, compartilhado a partir das mudanças do metamorfosear encontra o sentido da ação de todos os atores sociais que convergem às relações de conhecimento e novos saberes sobre a escola democrática.

A configuração das pesquisas apresenta-se na função social da escola: a metamorfose que precisamos conduzir ao discernimento acerca da mutação que permeia o cotidiano e aponta novamente a reflexão rígida sobre este “social” da escola, metamorfose esta que precisa ser evidenciada para que não saia de casulos reflexivos a educação não se debata em invólucros de conflitos perante as transformações necessárias nessa concepção alquímica de valorar as necessidades do papel social e assegurar as relações de conhecimento na atualidade.

Neste perpassar de transformações e evidências, os Conselhos Escolares e seus desafios na construção de uma educação cidadã, fomentam e facultam um contrato social que favoreça o desafio de reinventar a mudança, não nova, mais inovadora ao que concerne a cultura, relações de poder e demandas de conscientização de que a “[...] Educação e democracia só caminham juntas quando se torna possível à convivência entre grupos e pessoas com as mesmas crenças, valores, ideais e conhecimentos permitindo encaminhar ações em equilíbrio com a realidade vivenciada em prol de um consenso responsável”. (CARVALHO & PINTO, 2017)

Arelado a políticas públicas e a gestão democrática observamos o percurso da historicidade de arrebatar a desconstrução-construção para uma nova modelação de conceitos mediante a educação cidadã, que emerge com novos processos participativos, enfocando à política, administração, regulamentos, regimentos e aspectos pedagógicos que garantam o respeito aos principais problemas da escola e suas eventuais resoluções. Nesse quadro configurativo de mudança e desafio, a real metamorfose intermedeia mudanças e amplia-se a importância da parceria família e escola no processo pedagógico clareando os aspectos da função desta escola, que vem se reinventando no momento histórico atual.

A ausência ou a pertença da transformação conecta a função social e objetiva a escola cidadã como de direito elevado, traduz a ausência das famílias na confrontação de valores necessários e autentica os conselhos escolares convidando-os a participação crítica e efetiva no ambiente educacional.

Nesse cenário destaca-se o educador e sua importância em todo o processo de transformação social, a importância de uma gestão reflexiva, compartilhada e democrática e a escola enquanto instituição democrática que deve garantir a inclusão social considerando a diversidade de relações humanas com as quais se convive, reforçando a imprescindível parceria das famílias.

No capítulo intitulado “**Função social da escola: a metamorfose que precisamos**”, a autora Janinne da Silva Antonio analisa o papel social da escola frente capacidade de transformação da realidade vivenciada pelo educando de forma crítica, levando em consideração as demandas do mercado, a aprendizagem significativa e a promoção da pessoa humana.

No capítulo seguinte intitulado “**A ausência da família na escola**”, a autora Luciene de Oliveira Souza faz uma reflexão sobre a escola em sua função de oferecer ao aluno espaços de interação, de busca por uma identidade responsável, dando forma ao conhecimento através das experiências de vida dos discentes, proporcionando uma educação de qualidade rumo à cidadania. Analisa ainda que a educação é um processo resultante da ação conjunta entre a família, escola e sociedade e que essa união, num trabalho coletivo e plural é indispensável para minimizar os problemas do dia a dia na escola.

O próximo capítulo intitulado “**Conselhos Escolares e seus desafios na construção de uma educação cidadã**”, Maria Gabriela de Carvalho analisa a temática em que as relações de poder possibilitam entender as transformações comportamentais ocorridas no dia a dia daqueles que exercem a gestão democrática na escola, apresentando pontos e contrapontos da política pública em relação a essa gestão, a democratização do conhecimento com ênfase nos conselhos escolares, seu papel e sua força como garantia da cidadania.

**Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim**

# A AUSÊNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Luciene de Oliveira Souza<sup>1</sup>

Marinéa da Silva Figueira Rodrigues<sup>2</sup>

## 1 Introdução

A família tem um papel fundamental na formação do caráter da criança, é através dela que ocorre o processo de educar. Segundo Tavares (2012, p. 15) “[...] será em seu leito que ocorrerá o primeiro processo de socialização, construção de caráter e educação não formal [...]”, por isso a concepção de família tem chamado atenção diante de seu conceito e do seu real dever para com as nossas crianças. A escola hoje por ser considerada a segunda moradia da criança, e tem assumido um papel que não é seu, o de substituir a ausência da família e isso tem causado um desequilíbrio no processo de ensino.

Para que a educação seja transformadora, há a necessidade da família contribuir na educação escolar do educando, pois são de sua responsabilidade a formação e educação de seus filhos. Cabe à escola oferecer ao aluno um interagir com seus pares e com seu meio, uma identidade responsável, dando forma ao conhecimento mediante as necessidades sentidas e vivenciadas, proporcionando uma educação de qualidade que direcione seus discentes rumo à cidadania.

## 2 Família: Conceitos e Novas Configurações Familiares

“As famílias contemporâneas têm se reestruturado e se adaptado às novas formas oriundas das mudanças nas sociedades, isto é, do conflito entre os valores tradicionais e o estabelecimento das novas relações”. (CHAVES *et al*, 2002).

### 2.1 Etimologia da palavra Família

O termo Família tem sua origem no latim *famulus*, que simboliza um conjunto de servos e dependentes, de um chefe ou senhor, que vivem sob um mesmo teto (Houaiss e Villar, 2001). Incluíam-se entre esses dependentes, também a esposa e os filhos. Prado (1981) argumenta que a

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Concluiu o Curso Normal em 2001 e cursa Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, pela Faculdade de Educação São Luiz e atualmente é Gestora na Creche Municipal Antônio Maurício.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite, Pós-Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II, Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

família greco-romana era composta do patriarca e seus “fâmulos” (esposa, filhos, servos livres e escravos).

## 2.2 Conceitos de família

Desde os tempos mais remotos, a família, instituição ancestral e universal, vem passando por intensas transformações e conotações. Ariès (1981, p. 222) “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”, pois antes a família não podia alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos; a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. Acrescenta ainda que, somente a partir do final do século XVII e início do século XVIII que ocorreu o “recolhimento da família, longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa melhor dividida contra os intrusos e melhor preparada para a intimidade”. (ARIÈS, 1981, p. 104).

Ariès (1981) ainda nos alerta, que quando afloraram os sentimentos de família, a educação passou a ser cada vez mais incumbência da escola, que deixou de ser reservada apenas aos clérigos para se tornar um instrumento da iniciação social, caracterizando a passagem do estado de infância ao estado adulto.

Corroborando tais ideias, Leite (2002, p. 283) afirma que a família era:

[...] uma instituição de bases religiosas, uma pequena sociedade com seu chefe e seu governo. Salienta a presença do pai, homem forte que protegia o grupo familiar e que detinha a autoridade de fazer-se obedecer. Era o sacerdote, o herdeiro do lar, o continuador dos avós, o tronco dos descendentes, o depositário dos ritos misteriosos do culto e das fórmulas secretas da oração.

A citação acima relata bem como era exercida a família desde os primórdios das civilizações, salientando a presença de um responsável, no caso o pai, protetor da família. A ideia desse pai como protetor, vigorou durante grande parte da nossa história, na qual o modelo de família-pai-mãe-prole foi considerado padrão pela sociedade dominante e os demais (modelos) eram considerados desestruturados, desorganizados e problemáticos, já que não era considerado um padrão familiar de referência. (BLOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009). Mas transformações significativas ocorreram no cerne da família, onde pesquisas realizadas demonstram diferentes formas de o homem se organizar para garantir sua reprodução e sobrevivência.

Chinoy (2006) argumenta que a família é a mais importante dentre os grupos sociais, pois nela que se dá a reprodução, a manutenção, a colocação social e a socialização dos jovens. Corroborando

tais ideias, Silva (1987) sustenta que a família apresenta como principal função a reprodução da espécie, criação, socialização dos filhos e a transmissão do patrimônio cultural.

Na definição de Gimeno (2003), a família é formada por um grupo de pessoas em interação, um grupo primário, de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga ao longo da vida. Sendo, portanto uma “unidade” no sentido de totalidade, já que as pessoas que configuram o sistema não funcionam como elementos isolados.

Complementando os conceitos citados, Louzada (2011) afirma que a humanidade sempre se mostrou de forma aglomerada, haja vista a necessidade de o homem viver em comunidade. Ao ser humano é difícil viver de forma segregada, sem compartilhamentos, sem trocas, sendo a partir desta junção de pessoas que se formaram as famílias. Para o autor, a ideia de família surgiu antes do Direito, dos códigos, da intercessão do Estado e da Igreja sobre a vida das pessoas. “Em verdade, família é um caleidoscópio de relações que muda no tempo de sua constituição e consolidação em cada geração, que se transforma com a evolução da cultura, de geração para geração.” (LOUZADA, 2011, p. 11).

## **2.2 As Novas Configurações Familiares**

Rigonatti (2003) retrata que o século XX foi um grande palco de mudanças na estrutura familiar, deixando marcas profundas até os nossos dias. Na Antiguidade, a família romana tem como autoridade do pai (chefe da família), na qual a esposa e os filhos eram submissos. Na Família Medieval perpetua o caráter sacramental do casamento originado no século XVI. Dos portugueses, herdamos o sentimento afetivo, a solidariedade, abnegação e desprendimento.

Com a chegada do século XX, novas transformações repercutiram na instituição familiar como o aumento de divórcio, inserção das mulheres no mercado de trabalho, que muitas das vezes eram chefes de família e criavam seus filhos sem a presença masculina.

Já Paniagua e Palacios (2007, p. 212) argumentam que as famílias sofreram mudanças consideráveis de acordo com o momento histórico social. O protótipo pai-mãe-filhos biológicos está cada vez mais em declínio, ascendendo em seu lugar diferentes formas de organizações familiares, uma vez que é “cada vez é mais comum as famílias que passaram por um processo de separação ou divórcio, as monoparentais, as adotivas, as crianças que são criadas por parentes ou pais e mães homossexuais etc”.

Paniagua e Palacios (2007, p. 212) argumentam ainda que:

Há uma forte tendência a considerar indesejáveis, negativas ou no mínimo problemáticas para o desenvolvimento das crianças as composições familiares que mais se afastam da tradicional. Contudo, [...] o importante não é o tipo de estruturação familiar em que se é criado - mais ou menos tradicional em sua composição -, mas, sim, o tipo de relações existentes na família entre os adultos e a crianças. Portanto, não é a estrutura que importa, e sim a qualidade das relações.

A instituição família é tão crucial na nossa sociedade, que a mesma é respaldada pela nossa atual Constituição de 1988, no seu capítulo VII, Artigo 226, traduz que: “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. (BRASIL, 1988, p. 147). Em seu Artigo 5º garante que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de quaisquer naturezas, considerando que na atual realidade, encontramos vários casos de famílias constituídas por homossexuais, as mesmas tiveram os seus direitos garantidos e reconhecidas como instituição.

De acordo com o artigo acima, não é considerado “família” somente a nuclear (pai, mãe e filhos), mas qualquer grupo de pessoas unidas por sentimentos, afinidades e afetos. Hoje vemos muitas famílias cuja responsabilidade está centrada na figura feminina, muitas vezes a mãe ou a avó, muito embora o pai não esteja presente nesta convivência familiar, mas tem seus direitos garantidos pela lei na divisão de responsabilidades na criação dos filhos, tanto na Constituição Federal (1988), como no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

### **3 A Importância da Parceria “Família e Escola” no Processo Pedagógico**

Segundo Brandão (2004), a participação da família no contexto escolar é uma necessidade contemporânea e almejada por todos, pois quando a família participa na educação de seus filhos, eles poderão se sair muito melhor na escola e na vida.

Corroborando tais ideias, com relação à parceria “Família e Escola”, Gomes (2015, p. 20) afirma que:

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pais e escolas têm tarefas no que tange à formação do estudante. Para a escola cabe promover a articulação com as famílias, a fim de estimulá-las a fazer parte da vivência acadêmica de seus

filhos. Já aos pais cabe fazer valer seu direito de conhecer os processos e propostas educacionais. Mas eis a questão: como equacionar essa “matemática” de direitos e deveres sem suscitar nenhum tipo de constrangimento, frustração ou até desafeto entre esses pilares e, sobretudo, prejudicar a aquisição do conhecimento e desenvolvimento do aluno?

Segundo a autora, o sucesso ou fracasso escolar da criança está vinculado à compreensão que a família tem da escola e à atuação presente do educador na busca do diálogo. Enfatiza também, que a família é a primeira célula social que a criança faz parte, desenvolvendo seus valores e princípios morais, portanto poderá influenciá-la tanto positiva quanto negativamente, o que poderá impactar no seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, quanto maior a clareza da família a respeito da instituição de ensino, maior êxito nos estudos de seu filho. Caso contrário, se houver desinteresse dos responsáveis pela vida escolar da criança, os mesmos podem fracassar e se descuidarem dos estudos.

Para Chraim (2009, p. 40), a base familiar representa:

[...] um porto que precisa ser seguro, capaz de transformar essa criança em um Ser Humano, cada vez mais confiante e encorajado, podendo contar com os adultos à sua volta. Nesse período, é fundamental a constante presença física de um adulto para que possa mediar as ações infantis, caso haja necessidade.

Com base na citação acima, a confiança que a criança deposita no adulto é fundamental para a sua aprendizagem – seu porto seguro, pois estarão dando suporte para que ela reflita sobre as situações-problemas enfrentadas na vida, possibilitando assim, a construção de sua própria identidade, moldando a sua personalidade e sua maneira de agir e reagir.

Chraim (2009, p. 56) ainda argumenta que “[...] ao assumir uma sala de aula, o educador assume também a responsabilidade de ensinar crianças que têm e vivem diversas realidades. *São os filhos que não são os seus filhos*”. Nesse período o professor deve se lembrar que um dia também foi criança, buscando métodos que motivem a aprendizagem de forma positiva, reforçando quando necessário, oportunizando a todos a assimilação dos conteúdos, a interação com a vida escolar, como também refletir sobre suas práticas e sobre as metas que precisa atingir na educação de seus alunos.



A escola e a família congregam funções sociais, políticas e educacionais, contribuindo e influenciando a formação do cidadão (REGO, 2003), sendo responsáveis, portanto pela transmissão e construção do conhecimento cultural organizado, de acordo com as expectativas de cada ambiente. São, portanto duas instituições cruciais para desenvolvimento dos processos evolutivos do indivíduo, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Tiba (1996) acredita que quanto melhor for à parceria entre família e escola, os resultados serão mais positivos e relevantes na formação do sujeito, para tanto a participação dos pais na educação escolar de seus filhos deve ser contínua e consciente, pois vida familiar e vida escolar são indissociáveis e complementares. Por isso é indispensável que haja uma integração entre pais, professores, filhos/alunos para que possam compartilhar questões da vida cotidiana.

Corroborando tais ideias, Libâneo (2002) aponta que a escola vê o papel da família como estimuladora do filho enquanto cidadão e estudante na realização de suas atividades, não como responsável pelos conteúdos trabalhados.

Heidrich (2009, p. 26-30), traz alguns conselhos que podem auxiliar na participação da família na escola, a saber:

[...] acolhimento; apresentar a escola e os funcionários à família; fazer uma entrevista com os pais e os alunos; assegurar a participação no projeto político pedagógico. Essa clareza e exposição da situação deixam todos mais tranquilos e conscientes dos problemas e das possíveis soluções e imprevistos que poderiam aparecer no caminho nos quais todos estariam ali, para dar sugestões e escolher juntos possíveis soluções.

Segundo o autor esta participação tão almejada é um processo, um caminho que visa alcançar os objetivos propostos pela instituição.

Demo (2001, p.19-20) explicita os impasses entre participação e envolvimento: “Muitas desculpas são justificativas do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias.” Nesse sentido cabe a escola buscar trabalhar a participação como proposta na busca de caminhos que possam ser construídos e percorridos pela comunidade escolar, em conjunto com a família e demais grupos que apõem o trabalho realizado por todos os envolvidos no desenvolvimento

cognitivo, psicológico, afetivo do filho/aluno, visando mudar essa cultura do comodismo, transformando-a em participação.

Teixeira (2000) complementa que a participação da família deve ser encarada como possibilidade de acerto na educação do filho/aluno dando visibilidade real à criança com seus problemas e potencialidades. Lembrando que a escola é um lugar que possibilita experiências diferenciadas, das vivenciadas no grupo familiar, proporcionando um leque de interações pessoais e ambientes diferentes, que ocasionam transformações no processo de desenvolvimento e na formação do indivíduo.

### **3.1 A Participação dos Pais no dia-a-dia da Criança na Escola**

O sucesso escolar da criança depende do acompanhamento da sua vida escolar junto a sua família.

Segundo Silva (2006, p.9), a escola sempre espera da família uma efetiva participação na vida escolar do educando, no tocante às normas estabelecidas desde “o respeito, o amor, a cumplicidade e o envolvimento com a educação dos filhos”. Em contrapartida a família espera que a escola desenvolva uma educação baseada em princípios morais, respeito ao próximo e no desenvolvimento das competências e habilidades tão imprescindíveis a criança. Mas observa-se que esse cenário tem mudado bastante com as transformações sofridas pela sociedade em virtude dos novos arranjos sociais, meios de produção, evolução das novas tecnologias e o crescente mercado de trabalho apresenta uma nova configuração e distanciamento entre a escola e a família.

Um dos grandes fatores que contribuiu para esse distanciamento foi à grande mudança no papel da mulher, que de apenas mãe, agora acumula a esse papel o de mulher e de trabalhadora. Apesar de seus afazeres domésticos, muitas vezes, assume completamente o orçamento familiar, o que a impede de exercer uma ação educadora e mais presente para com seus filhos.

Esteve (1999) afirma que a família se ausentou de suas responsabilidades mediante o processo educativo de seus filhos, passando essa responsabilidade para a escola preencher. No entanto, o que vemos hoje são crianças chegando à escola sem nenhum acompanhamento familiar.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p.36)

Vida familiar e vida escolar caminham juntas, uma vez que não se separa aluno/filho, pois o fortalecimento da relação família/escola colabora para o sucesso escolar desses filhos/alunos. Sendo assim, faz-se de extrema importância o estreitamento dessas relações como facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

Segundo Lima (2002), muitos pais não conseguem acompanhar de forma mais presente a vida escolar do filho, mas assim, embora ausente, se envolvem e se preocupa, esse envolvimento pode ser denominado como “envolvimento invisível” onde eles por alguns motivos não podem comparecer fisicamente na escola, mas dedicam um tempo em casa pra acompanhá-lo. A ausência é vista por muitos docentes como sinônimo de desinteresse destes pela escolarização dos seus filhos, mas essa “invisibilidade” de muitos pais na escola não é oriunda do desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivo e possíveis formas de apoio familiar.

Marques (2001, p.104) justifica as seguintes razões para o envolvimento dos pais no apoio ao processo educativo:

[...] em primeiro lugar nota-se uma melhoria nos resultados escolares sempre que os pais apóiam os filhos em casa. Em segundo lugar, os pais passam a compreender e a valorizar melhor os professores; os pais e os professores aprendem a apoiar-se mutuamente na tarefa comum que é a educação dos alunos; por último e em quarto lugar, os pais aprendem a comunicar melhor com os filhos e a valorizar, ainda mais, o seu esforço e todo o seu trabalho [...]. A grande maioria dos pais deseja envolver-se no apoio ao processo educativo, realizado em casa. Contudo, há muitos pais que não sabe o que devem fazer, e ainda a falta de tempo é um grande entrave. O problema da falta de tempo dos pais para estarem com os filhos é [...] um sintoma de uma doença civilizacional que ameaça o bem-estar e o direito à felicidade.

É evidente a importância do apoio dos pais no processo ensino aprendizagem de seus filhos, cabendo à escola reduzir a distância entre ambas, incentivando a presença dos mesmos nas atividades oferecidas, pois esse apoio sempre será bem vindo em todas as rotinas de

estudo, levando em conta as atitudes favoráveis para o desenvolvimento social, cognitivo e melhoria do aprendizado escolar de seus alunos.

Marques (2011) ainda nos alerta que há um conjunto de sugestões que são imprescindíveis às boas práticas de envolvimento parental no apoio educativo, em casa:

[...] os pais são encorajados há dedicarem meia hora por dia a falarem com os filhos acerca dos estudos e a ajudá-los a realizar tarefas de aprendizagem; os pais são informados, periodicamente dos progressos dos filhos; os professores distribuem trabalhos de casa interativos que exigem algum envolvimento dos pais; os professores distribuem folhas informativas sobre como é que os pais podem ajudar os filhos casa.

Essas atitudes por mais simples que sejam, ajudam no processo educativo das crianças, pois as mesmas se sentem mais amadas e protegidas por seus responsáveis.

Para Rossini (2008), ao se educar, precisamos estabelecer limites às crianças, dizendo não em algumas situações, pois ao se dizer sempre sim, estamos levando a criança a pensar que pode fazer tudo e tornando-a uma pessoa incapaz de encarar dificuldades e frustrações, sequer guiar sua própria vida. Acrescenta ainda que a criança se espelha no que observa dos pais, responsáveis, professores, enfim, todos os adultos, então, é imprescindível agir sempre com cautela e sabedoria.

Corroborando tais ideias, Zagury (2003) levanta a questão da importância de se trabalhar com os valores, explicitando que os pais devem ir mostrando aos filhos o que se pode ou não fazer numa sociedade, tendo em vista que é sua essa responsabilidade, não podendo delegar aos outros. A escola contribui com a família na educação de seus filhos, mas nunca poderá substituí-los.

### **Considerações Finais**

A educação é um processo resultante da ação conjunta entre a família, escola e sociedade, por isso é necessário que cada um faça sua parte de maneira a assegurá-la as nossas crianças e jovens, pois eles dependem de nós.

A participação da escola e na escola só se tornará realidade quando os indivíduos aprenderem o sentido desta palavra “participação” e também, quando souberem exigir seus direitos e cumprir seus deveres.

Cabe à escola abrir espaço, convidando às famílias a participação, colaborando com suas ideias, sensibilizando-os no auxílio aos seus filhos nas tarefas de casa ou mesmo no reforço para superação de dificuldades. Ao fazer isso ela estará ajudando a própria família na educação de seu filho e, conseqüentemente, evitando o fracasso escolar.

Por isso a escola, enquanto instituição democrática deve garantir a inclusão social, haja vista, a diversidade de relações humanas com as quais se convive. Nesse sentido a união com a família é indispensável, pois somente juntas, num trabalho coletivo e plural poderão minimizar os problemas do dia a dia da escola.

## Referências

- ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lurdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N. (Coord.) Gêneros do discurso na escola. 3 ed São Paulo: Cortez, 2002.  
\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. In. **Polifonia - Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem-Mestrado** - Número 8, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 out. 1988 (texto consolidado até a Emenda n.44 de 30 jun. 2004). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- CHAVES, A. M., CABRAL, A., RAMOS, A. E., LORDELO, L., MASCARENHAS, R. Representação social de mães acerca da família. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 2002.
- CHRAIM, Albertina de Mattos. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.
- CHINOY, Ely. **Sociedade: Uma introdução à Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CONTE Sueli. **Bastidores de uma Família e Escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. **Escola: entenda por que a interação entre a escola e a família é imprescindível no processo educacional**. São Paulo: Gente, 2009.
- DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a Descobrir**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2001, “Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. p. 1-117.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEVE, José M. **A Terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 2004. \_\_\_\_\_ J. M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.

GIMENO, A. (2003). **A família** – o desafio da diversidade, Lisboa: Instituto Piaget.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica**: a função mediadora da educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, p. 1-16. 2007.

HEIDRICH, Gustavo. O direito de aprender. Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, Abril. São Paulo: 2009 p.14 \_\_\_\_\_, A escola da família. **Revista Nova Escola/** Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, Abril. São Paulo: 2009 p.25

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEITE, Heloísa Maria Daltro. **O Novo Código Civil**: do direito de família. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2002.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. “Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança”. IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LOUZADA, Fernando. **Neurociência e educação**: um diálogo possível? Revista Mentecérebro. Nº 222 Julho. São Paulo: Ediouro Duetto Editorial Ltda, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010. 284 p.

MIRANDA, Marília; LEITE, Sandra R. M; MARQUES, Emanuely. **Família e Escola**: elementos para uma participação democrática. IN: VIEITEZ, Cândido; DAL RI, Neusa (orgs) ORG & DEMO, Marília: Oficina universitária, 2010, v.11, n.1, jan/jul.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIGONATTI, S.P. et tal. **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 2003.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SILVA, Benedicto de (orgs). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, D. S da. **O gestor escolar frente a gestão escolar: relato sobre os desafios do ofício de construir pontes a partir de sonhos**. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Escola não é depósito de crianças: a importância da família na educação dos filhos**. RJ: Wak Editora, 2012.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. 1 ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

# CONSELHOS ESCOLARES E SEUS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Maria Gabriela de Carvalho<sup>1</sup>

Tânia Maria Machado Pinto<sup>2</sup>

## 1 Introdução

A educação brasileira centra-se em sucessos e fracassos, conquistas e dificuldades, tendências, tensões, dilemas, contradições e desafios que são enfrentados ao longo de sua história fruto da busca incessante de caminhos para seu desenvolvimento que são interrompidas por interesses outros desfocado do principal: educação de qualidade para todos os brasileiros. Desafios renovados é posto fixando metas, indicadores, objetivos e políticas que traduzem exatamente nossas necessidades que são abduzidas pelo descaso, desinteresse, falta de competência técnica e desconhecimento da família impossibilitando de cobranças, além das atividades desenvolvidas com seus filhos em sala de aula. E com isso a simples tarefa: Educação para todos fica por fazer!

Um novo contrato social precisa ser firmado entre comunidade escolar e local, e as relações de participação e apropriação do conhecimento precisam oferecer configurações e significados na possibilidade de produção cognitiva, visando formar um conjunto de objetos e de ações indissociadas em prol de um espaço social e de convivência produtivo. Por isso, a mediação educativa proposta por uma gestão escolar se faz necessária com vista articular com uma realidade concreta oferecida pela relação dialógica entre os sujeitos envolvidos, e “compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento capaz de sustentar e dinamizar a cultura da escola, de modo que sejam orientadas para resultados, por ações conjuntas e articuladas.” (BRASIL, 2000, p.7).

A temática focada é permeada por relações de poder e possibilita entender as transformações comportamentais ocorridas e frequentes no dia a dia daqueles que exercem e tem a responsabilidade com execução da gestão democrática na escola, visando um trabalho ético e de crescimento do seu grupo. É imprescindível quando está se realizando trabalho

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2000/2008). Especialização: Metodologia do Ensino Superior pela FAA/Valença/RJ (1998). Graduada em Pedagogia pela Fundação Educacional D. André Arcoverde (1977).



gestor a clareza sobre aquilo que se quer, se acredita e sobre aquilo que se considera socialmente válido e necessário para o exercício consciente da cidadania. Educação e democracia só caminham juntas quando se torna possível à convivência entre grupos e pessoas com as mesmas crenças, valores, ideais e conhecimentos permitindo encaminhar ações em equilíbrio com a realidade vivenciada em prol de um consenso responsável.

O artigo em pauta de cunho bibliográfico apresenta pontos e contrapontos da política pública posta no país relativo à prática da gestão democrática da escola, a democratização do conhecimento com ênfase nos conselhos escolares e sua força como garantia da cidadania. Conhecer a participação da comunidade escolar no processo de gestão colegiada, identificar os prós e contra desse trabalho no contexto da escola, aprender como se constroem e viabilizam as ações relativas à tarefa de gerenciar decisões em grupo no âmbito da educação e verificar os caminhos que são percorridos no ato de gerir são objetivos estudados e apresentados nesta produção de conclusão de curso de graduação em pedagogia.

O quadro teórico apresentado está baseado nas políticas públicas e legislações da educação instituídas em nosso país como também nos estudiosos Abranches (2003), Gohn (2012), Werle (2003), Resende (1995), Saviani (2009) todos pela causa das relações de poder, da gestão e dos conselhos escolares como formas e local de fazer democracia. Em concordância com Resende: “qualquer tipo de análise do cotidiano só se desenvolve de forma mais rica e coerente se estiver iluminada por um respaldo teórico” (1995, p.33), ou seja, devemos analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às realidades educativas presentes em nosso dia-a-dia, de forma que a escola se torne o espaço de construção dos sentidos, reconhecendo e unindo conhecimentos entre as pessoas através de processos participativos.

## **2 Políticas Públicas e Marcos Referenciais**

O conceito de políticas públicas diz respeito a um conjunto de ações e decisões do governo, voltado para a solução de problemas encontrados na sociedade. Caracteriza-se como sistema de metas e planos pensados pelos três entes federados, para alcançar o bem-estar da população.<sup>3</sup>

Seu desenvolvimento veio acompanhando o próprio capitalismo, e chegou à era da globalização resguardando um caráter reprodutivo. A discussão acerca dessa temática tomou

---

<sup>3</sup> <http://educacaointegral.org.br/glossario/politicas-publicas/>

nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para o desenvolvimento dos países. Essas legislações são de responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, que estabelece um processo de tomada de decisões que derivam nas normatizações do país.

Tais políticas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as chamadas Políticas Sociais que “[...] determinam o padrão de proteção social realizado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais” (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito a educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a Política Educacional, entendida como um processo que aponta para a produção de valores e para a emancipação humana, dada sua estreita relação com um modelo de sociedade e de Estado. É um instrumento de execução dos movimentos e referenciais educacionais que se faz presente na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001, 2014).

O marco histórico delineado nesta produção inicia-se com a Constituição Federal de 1988 no inciso VI do Art. 206, o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (BRASIL 1988). Posteriormente a década de 90 é marcada por várias políticas presentes até hoje em nossas práticas educacionais, com ênfase a LDB nº9394/96 que ratifica o trabalho gestor e o envolvimento da comunidade no processo de integração com a escola:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...], VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...], I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Neste mesmo sentido, surgem a partir desta década, as políticas de educação para todos, com base no compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e outros. A partir deste pacto

internacional realizado na Tailândia pelo governo brasileiro originou as novas políticas de educação que hoje são utilizadas em nosso país. Tratando-se de políticas de educação direcionadas a democratização e expansão do ensino público de qualidade, pode-se afirmar que a educação brasileira tem enfrentado obstáculos internos e externos. É o caso, por exemplo, dos organismos internacionais que interferem constantemente na política educacional.

Como dito anteriormente, a concepção difundida pelos organismos internacionais apresentou influência na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) divulgado em 2007, que além de focar a democratização do acesso às instituições de ensino, propõem programas de ensino a partir de ações Inter setoriais. Este “foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar problemas, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”. (SAVIANI, 2009, p.1).

O surgimento de uma série de políticas públicas em educação efetivada pelo Estado, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Bolsa Escola entre outros, vêm em resposta a anseios da sociedade de universalização do ensino e que vislumbra no horizonte uma possibilidade de emancipação social, que além de históricos são legítimos. No entanto surge à preocupação dos critérios exigidos para sua implementação, se esta realização é necessária e/ou desejada pela sociedade, como forma de oferecer contribuições efetivas que venham propiciar uma educação emancipadora política, social e economicamente equilibrada conforme discutida pelas Conferencias Nacionais de Educação (CONAE)<sup>4</sup> que antecederam a política da educação através das publicações dos Planos Nacionais de Educação (PNE).

O PNE aprovado em 2001 aponta os diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação, aprovado pela Lei nº. 10.172 com duração de 10 anos trazem diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país.

---

<sup>4</sup> <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>

[...] democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 6).

Em 2014 foi aprovado pela Lei nº 13.005 o segundo PNE com o objetivo de dirigir esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação, priorizando a evolução dos índices de alfabetização e inclusão, a formação continuada dos educadores e expansão do ensino profissionalizante para jovens e adultos, o apoio dos grêmios estudantis, bem como a execução dos conselhos escolares e municipais ratificado a seguir:

Art. 2º. São diretrizes do PNE:VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.” (BRASIL, 2014).

[...] Meta 19 [...] 19.2 ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções [...];19.4 estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;19.5 estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo, [...] (BRASIL, 2014).

A elaboração desses referenciais é vantagem não somente para o educando, mas para o país como um todo, pois o alto índice de criminalidade está associado à baixa escolaridade, bem como o desemprego e seus efeitos em cascata. Esse regime prioriza o combate às desigualdades sociais de forma emancipadora e transformadora, sendo um grande passo para promover uma educação de qualidade e um direito social de todos os cidadãos. Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações, atos e possibilitar “[...] à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.” (BRASIL, 2004).

Passamos por várias fases do processo capitalista, incluindo períodos ditatoriais, em que aprendemos o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia. Construimos, assim, a democracia representativa, em que todos os dirigentes são eleitos por votos dos cidadãos, [...] As conquistas históricas trazidas por essa democracia representativa serão ampliadas e novos avanços reais para a grande maioria da população serão conquistados quando a democracia for se tornando, cada vez mais, uma democracia participativa. (BRASIL, 2004, p.19).<sup>5</sup>

Desta forma, considera-se que as novas políticas educacionais introduzem alterações significativas nos contextos educacionais nos quais são colocadas em prática, uma vez que propõem medidas que enfatizam a importância da instituição escola garantindo o acesso e a permanência dos estudantes na instituição. Ainda que a concepção de educação defendida por estas propostas não apresente alternativas de transformação da sociedade e emancipação das classes populares, observa-se que sua execução assume características diversas, de acordo com as singularidades históricas dos grupos envolvidos com as mesmas.

No âmbito educacional e atrelada as políticas públicas, a gestão democrática está fundamentada em três princípios básicos: a descentralização, o poder não está centralizado na figura do diretor; a participação, a escola deve adotar instrumentos que garantam a efetiva participação da comunidade escolar, que é composta por professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, sendo vistos como sujeitos ativos em todo o processo da gestão e participando de todas as decisões da escola; e a transparência, em que deverá haver facilidade de acesso às informações através de canais de comunicação, dando voz a todos os agentes que compõem a comunidade escolar (MAINARDES, 2014 p. 22).

No entanto, é necessário entender a gestão democrática não só em seu aspecto conceitual. Não é apenas um conceito de sociedade que visa pela democracia como princípio fundamental, mas a democratização da escola que é condição formadora para a qualidade e efetividade da educação, possibilitando que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, redija seu currículo de acordo com a realidade daquela população estando interligada com o projeto político pedagógico (PPP).

Nesta perspectiva, é a partir de uma gestão democrática que os conselhos escolares são criados e colocados como forma de acesso e participação, visando à inter-relação e a criação de uma escola cidadã, emancipadora, transformadora e formadora de sujeitos críticos

---

<sup>5</sup> [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)

reflexivos. O conselho escolar é um órgão colegiado que fomenta a participação de toda comunidade escolar nos processos educacionais, financeiros, gestor e pedagógico da Instituição. Ele tem a função de fortalecer o PPP e o estatuto que possui a função de regulamentar o órgão coletivo para sua atuação de forma deliberativa, consultiva e fiscal, assegurando uma gestão democrática e transparente. Na forma da lei, o conselho escolar está assegurado pela LDBEN e pelo PNE, que regem a colaboração da sociedade civil e o dever da família na construção do conhecimento e o acesso e permanência na escola.

Compreende-se, que de fato o exercício de construir uma política, não se trata de um trabalho fácil de ser realizado, pois circunda uma nação, seus anseios, objetivos e valores, e estes elementos não podem ser esquecidos por aqueles que assim fazem nascer o molde da educação de um povo. É imprescindível que a escola incentive desde o ensino fundamental a criação dos grêmios estudantis, um órgão representativo do corpo discente que tem como objetivo o debate de assuntos relacionados aos aspectos administrativos e pedagógicos da escola, garantindo a socialização, autonomia e criticidade dos alunos. As eleições dos gremistas, bem como dos diretores e dos conselheiros escolares é um ato democrático que desenvolve a cidadania e assegura uma educação participativa dentro do espaço escolar.

### **3 Conselhos Sociais e a Educação: cotidiano nos processos participativos**

A palavra conselho origina do latim “*consilium*” que significa reunião de pessoas que busca deliberar ou solucionar um assunto, que poderão ser indicadas ou eleitas, que podem ou não prestar consultoria em variados assuntos no âmbito público ou privado.<sup>6</sup>

Portanto é um órgão muito utilizado como apoio nos diferentes espaços sociais que necessitam de forma democrática e participativa chegar a um consenso sobre algo ou alguma coisa. A participação sociopolítica nos conselhos sociais “são colegiados organizados e compostos por representantes dos segmentos sociais e do governo que trabalham em nome e a favor da sociedade” (UNDIME, 2012, p.127). Ou ainda podemos dizer que se trata de “canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos” (GOHN, 2011, p.7).

Neste contexto deparamos com inúmeros formatos de conselhos que são criados com objetivos definidos em concordância com os espaços no qual vão atuar quer que seja nacional, estadual, municipal ou particular. Podemos citar entre eles os mais conhecidos como:

---

<sup>6</sup> <https://www.dicio.com.br/conselho/>

Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Estadual de Educação (CEE); Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB); Conselho de Alimentação Escolar (CAE); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA); Conselho Tutelar e outros.

O foco deste trabalho está nos Conselhos Escolares que são parte dos conselhos sociais que tem como objetivo principal “envolver diferentes segmentos da comunidade local e escolar nas questões e problemas vivenciados na escola” (UNDIME, 2012, p. 137).

O governo federal através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares disponibiliza capacitação presencial e à distância para os envolvidos gratuitamente incluindo material de apoio.

[...] tem por objetivo fomentar a implantação dos conselhos escolares por meio da elaboração e formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais envolvidos com a gestão democrática.<sup>7</sup>

Tal situação é motivadora para a participação de pais e comunidade local que tem o envolvimento nos conselhos escolares como forma de aprendizagem e na formação de cidadãos políticos e conscientes de missão como brasileiros. Mas isso não acontece com a frequência esperada, pois ainda não existe neste país a cultura da disponibilidade e de participação sem a obrigação do recebimento de ônus ou até mesmo de interesse em se envolver com tais questões. Mesmo que este seja voltado para beneficiar o próprio cidadão na vida em sociedade.

A falta de informação é apontada como um grande obstáculo à participação e inspira estratégias de mobilização que levem aos pais as vantagens de se participar na escola. A falta de tempo e o desinteresse também aparecem como situações que devem ser combatidas. [...] os indivíduos deveriam ter clareza do seu compromisso com um trabalho coletivo e para o coletivo, e que este requer um retorno, alguma satisfação ao grupo do qual é representante. (ABRANCHES, 2003, p. 78).

---

<sup>7</sup> <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>.

Como visto a intrepidez e a resistência da família em participar dos conselhos ainda é uma problemática em nosso meio, a maioria dos pais diz não ter tempo ou interesse para participar das tomadas de decisões referentes às pautas colocadas pelos conselhos e muito menos se disponibilizam para o cargo de conselheiros. Assim, entre outros fatores, a relação entre escola e família fica inteiramente comprometida, isto é, o espaço da família na escola não é algo linear. E para que esse cenário mude, essa relação deve apresentar diversas proporções que vão de encontro às áreas pedagógicas e administrativas e que se diversificam ainda mais quando consideramos a singularidade cultural, social, política e econômica de cada comunidade escolar e de cada grupo familiar, estreitando cada vez mais essa correlação entre essas duas instituições.

### **3.1 Estrutura organizacional e seus níveis de atuação**

A construção de um espírito de grupo para o fim da estruturação do conselho escolar na escola democrática e cidadã é “[...] um espaço de construção diferenciada, de escola para escola, decorrente da estrutura interna que seus participantes constroem [...]” (WERLE, 2003, p. 11), e requer dos envolvidos um conhecimento, um comprometimento e uma representatividade específica determinada pela política própria dos conselhos escolares.

A estrutura organizacional dos conselhos apresenta uma parte comum ligada à política, administração, regulamentos, regimentos e aspectos pedagógicos, construída a partir das necessidades dos respectivos setores da sociedade civil organizada. Cabe a cada instituição constituir o próprio regulamento para a eleição dos membros do conselho que pode ser representado por pais, alunos, professores, funcionários de apoio, equipe pedagógica e integrantes da comunidade local. As principais atribuições dos conselheiros é atuar de forma consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa, tendo em vista a construção efetiva de uma educação participativa.

De acordo com o PNE existe a necessidade de “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes” (BRASIL 2004). Desse modo, é papel do diretor da escola a iniciativa de criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado, além de criar estratégias que fortaleçam as ações e a participação de todos, como realizar reuniões periódicas, atualizar o estatuto escolar, esclarecer as atribuições do órgão, promover a capacitação dos conselheiros.



A função do Conselho Escolar tem uma importante atuação no que diz respeito aos principais problemas da escola e suas eventuais soluções. De forma geral, podem ser identificadas algumas atribuições desse órgão:

[...] elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar; coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar; convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos; garantir a participação das comunidades escolar e local na definição PPP; promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local; propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola; propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar às alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente; participar da elaboração do calendário escolar, observada a legislação vigente; acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (evasão escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar; aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso; fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar; promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares. (BRASIL, 2004, p. 46-47).

A funcionalidade dessas atribuições é um exercício que faz parte do processo democrático da gestão escolar. Cada órgão colegiado deve colocar em pauta suas atribuições prioritárias, em conformidade com as normas do seu sistema de ensino e da legislação em vigor, levando em conta a autonomia da escola, prevista na LDB, e o seu envolvimento no processo de construção de um projeto político pedagógico definido de acordo com as reais demandas da comunidade escolar e local, tendo um caráter dialógico e horizontal, em que a coletividade e a troca de conhecimentos deverão ser constantes, realizando assim um trabalho participativo que promoverá um ensino integrado, mutável e emancipador nas escolas públicas brasileiras.

#### **4 Gestão escolar e as relações de poder: democratização da educação**

A gestão democrática participativa e escolar se faz relevante visto que frequentemente estruturam estudos sobre a administração através de um olhar compartilhando ao invés de estrutural. Conhecer a estrutura organizacional da gestão escolar, bem como as práticas colegiadas aplicadas no dia a dia da escola oportunizará quanto à descentralização do poder, a

ampliação do universo cognitivo, bem como o envolvimento de toda comunidade no contexto escolar que deverão representar o seu respectivo colegiado. Fica evidente que quando conhecemos e vivenciamos uma realidade entendemos, acreditamos e compartilhamos ideias e enxergamos tal realidade com os olhares de equipe e não apenas sobre uma vertente.

A adoção da democratização escolar, apesar de conflituosa e trabalhosa permite que o gestor trabalhe diversas inovações que na educação se faz necessário frente ao público escolar. Os conselhos constituem um espaço de participação desafiadora e instigante, visto que há uma heterogeneidade de ideias. O conselho escolar é alterado com o tempo, pessoas são destituídas, afastadas, aposentadas, como também novos membros chegam promovendo transformações recorrentes (WERLE, 2003).

A gestão da escola reflexiva deve ser participativa coerente, desafiadora, exigente, interativa, flexível, avaliadora, formadora e democrática. Desta maneira, a escola torna-se um conjunto de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve em uma comunidade educativa viva e dinâmica, que diversifica as estratégias, buscando atingir seus objetivos com qualidade. Somente com uma participação ativa e crítica na vida do ambiente escolar é que se contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento da própria escola. O saber desenvolvido pela escola interage com a tarefa de educar. O aluno torna-se o centro da missão e com a cooperação de todos faz-se uma gestão reflexiva, compartilhada e democrática.

A partir da concepção de gestão democrática, entendida como divisão, ao contrário de centralização de poder, todos os integrantes da comunidade escolar serão gestores na prática da organização escolar. Nesta ótica, é possível entender que o diretor não pode ser visto como autoridade única na escola. A função do diretor, neste contexto, é a de articular todos os meios para a formação de coletivos que envolvam o pessoal responsável pela gestão da escola, fazendo com que estes tenham a oportunidade de participar ativamente das questões referentes à instituição de ensino.

Esta prática, contudo, leva à necessidade de programas que envolvam a comunidade escolar e local, a partir de momentos que possibilitem o diálogo e a reflexão. Desta forma, a gestão participativa é possível, uma vez que funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, estudantes e pais, baseada na participação coletiva se unem para a execução de uma administração democrática no interior da escola, pois somente assim são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem da tomada de decisões, fazendo

com que estas não se concentrem apenas nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativas.

## 5 Considerações Finais

O presente trabalho apresentou como objetivo específico evidenciar através de investigação bibliográfica realizada com base nos estudos dos autores: Abranches (2003), Gohn (2012), Werle (2003), Resende (1995), Saviani (2009), como o cotidiano e os significados dos conselhos escolares vem sendo desenvolvidos no contexto da gestão escolar democrática.

No decorrer dos estágios supervisionados do curso de graduação em Pedagogia e como docente da escola pública municipal os conselhos sempre foram minha preocupação, visto que nunca vivenciei discussões acerca desta temática. Durante a elaboração deste estudo tive a curiosidade de perguntar na escola em que atuo e para educadores gestores conhecidos à aplicabilidade do conselho escolar nas respectivas instituições de ensino, e como respostas foi possível notar que a execução dos conselhos não passa de uma utopia e que a sua execução está longe de acontecer.

Nessa perspectiva, vale destacar o papel do diretor/gestor nesse contexto, pois é ele o principal responsável pela elaboração do conselho escolar e sua aplicação no meio educacional. E é nesse enredo que gostaríamos de destacar a importância dos conselhos escolares como órgão colegiado que tem a finalidade de tornar a escola um conjunto de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve em uma comunidade educativa viva e dinâmica, que diversifica as estratégias, buscando atingir seus objetivos com qualidade. Somente com uma participação ativa e crítica na vida do ambiente escolar é que se contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento da própria escola. O saber desenvolvido pela escola interage com a tarefa de educar. O aluno torna-se o centro da missão e com a cooperação de todos faz-se uma gestão reflexiva, compartilhada e democrática.

## Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A realidade Brasileira e o Programa de Fortalecimento dos Conselhos escolares**. Volume 1. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo, SP: Editora Oliveira Mendes, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei: 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 23 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa**

**Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. NAVARRO, I. P. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. 2004. p. 41). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)>. Acesso em 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 25 out. 2017.

**Centro de Referência em Educação Integral**. Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/politicas-publicas/>>. Acesso em 27 de out. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Conselhos escolares**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>>. Acesso em: 27 out. 2017.

DICIO. **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/conselho/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação social**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP. Gestão escolar e formação de gestores. Brasília: **Em Aberto**, ISSN 0104-1037, volume 17, junho de 2000, p.7.

MAINARDES, C. Gestão democrática na escola pública. **Gestão Educacional**. p. 21-24, mar. 2014.

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Orientações ao dirigente municipal de educação**: fundamentos, políticas práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, DF: 2004.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão as escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A METAMORFOSE QUE PRECISAMOS

Janinne da Silva Antonio<sup>1</sup>

Suzana Medeiros Batista Amorim<sup>2</sup>

## Introdução

A instituição escola tem agregada no seu cerne diversas funções, das quais além de promover a execução do currículo mínimo, exigido pelas legislações atuais que normatizam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e cumprir as metas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC), exerce um papel importante à sociedade contemporânea, o social.

Nesta alquimia, os educadores envolvidos no cenário têm a obrigação de refletir como a instituição de ensino vê o fato de o indivíduo passar horas aprendendo disciplinas curriculares e como faz uso delas em prol da metamorfose da vida em sociedade. Entender e absorver que educando algum é uma ‘caixa vazia’, no qual quando matriculado na escola, vão-se preenchendo os vazios com conhecimento é essencial à *práxis* pedagógica.

Diante disso, precisamos valorizar outras aprendizagens que acontecem ou deveriam acontecer no espaço escolar de educação, ancoradas nas bagagens trazidas pelos alunos. Todos trazem consigo experiências, conhecimentos, crenças, saberes e culturas que são extremamente úteis à construção do conhecimento e sua contextualização.

A referida construção se dá através das vivências que cada indivíduo carrega propiciando, ainda, a oportunidade de troca com colegas e professores, promovendo conhecer e explorar o mundo do outro.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Mediadora Educacional na Prefeitura Municipal de Pirai/RJ. Auxiliar de Alfabetização no município de Barra do Pirai/RJ.

<sup>2</sup> Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras. Docente do Curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação (UNESA), Mestre em Educação (UNESA) e Graduada em Pedagogia (FAA).

Neste contexto de saberes, o homem teria mais condições de enfrentar o mundo social, mas temos nos deparado com questões que nos causam inquietações, como por exemplo, por que em pleno século XXI, ainda, com tantas informações a respeito de reciclagem, consumo consciente, produzimos tanto lixo e agredimos tanto o meio ambiente? Por que, ainda, não nos entendemos como parte do meio ambiente e não o dominador do mesmo?

A escola vem se preparando para superar as necessidades da atualidade e para tanto, estão disponibilizadas ferramentas, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que têm como proposta agregar ao currículo mínimo, questões relevantes relativas à vida. Entretanto, enquanto profissionais de educação devemos estar inteirados das questões sociais do presente, seguros dos conhecimentos relativos ao ensino.

Nesta perspectiva, o estudo objetivou refletir o papel social da escola frente capacidade de transformação da realidade vivenciada pelo educando de forma crítica. Para tanto, a pesquisa se desenhou em cunho bibliográfico, com natureza qualitativa.

O referencial teórico foi embasado, principalmente, nas ideias de Paulo Freire que discuti a importância da conscientização da criticidade para o Homem. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2013), Freire pondera que a escola é um ambiente propício à aprendizagem significativa, onde as experiências vividas contribuem para aguçar curiosidade, criatividade, descobertas, raciocínio lógico, enaltecerem o diálogo e o respeito mútuo que são ferramentas fundamentais às relações interpessoais. Dadas as ponderações de Freire, é possível fazer um comparativo com a educação da atualidade: uma das funções da escola é atender as demandas do mercado, porém, até que ponto essas e as do capitalismo, vão de encontro com a aprendizagem significativa e a promoção da pessoa humana.

### **A identidade da função social da escola**

Ao falarmos de identidade social da escola, entendemos que ela abarca muito mais que as relações de construção e troca de conhecimentos entre as gerações, sua capacidade vai, além disso, e as demandas atuais exigem mais. Cabe à escola formar cidadãos e para que isso seja possível, devemos fazer um movimento de promoção do Homem, dando a ele condições de protagonizar a própria vida e realizar as alterações necessárias à sua volta. Corroborando esta ideia, Freire (2000, p. 31) nos ressalta que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A escola contém em si o poder de transformar vidas, desta forma ela não pode se restringir ao ato de construir, trocar e criar conhecimentos, esta é uma de suas funções, porém está ligada a questões de currículo e sala de aula. Há que se ocupar de outras dimensões como a social. Para Libâneo:

[...] devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO, 2005, p.117, *apud* COSTA, 2011, p.5):

E esse processo se dá com aprendizagens significativas, nas quais um dos objetivos é fazer do conteúdo algo claramente identificado e vivido no dia a dia do ser. É preciso diminuir a distância entre o que se aprende na escola e o que se faz fora dela. Entendemos que todos somos seres inacabados e por sermos inacabados precisamos transpor o que as disciplinas escolares têm a nos oferecer (FREIRE, 2013).

A instituição escolar alcança o social quando coloca os saberes da educação formal a serviço da sociedade, assim sendo esta educação deve andar de ‘mãos’ dadas com as demandas da atualidade, auxiliando aqueles que dela usufruem a ter consciência de seu inacabamento, enquanto ser humano e de sua capacidade de ser mais.

A aprendizagem significativa parte do micro para o macro, é preciso conhecer quem sou, minhas limitações, o que está a minha volta para que mudanças sejam promovidas e assim rompermos com o fardo da coadjuvância na sociedade.

A exemplo desta reflexão, Freire nos diz:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 2013, p. 52-53)

A escola deve promover ações que ajudem o ser inacabado a tomar consciência de seu inacabamento, bem como dos demais. Assim, aqueles conscientes desta condição avançarão

em busca de ser mais, melhores e poderão ajudar aqueles que, ainda, inconscientes do seu inacabamento não apresentam, momentaneamente, condições de progredir.

O Homem por está em eterno processo de construção, caminha ao encontro de uma sociedade que se reinventa a cada momento, deixando marcas significativas do pensar, agir e produzir como história de vida de um povo.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico - os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a práxis humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e a minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 2001, p. 29-30)

O papel social da escola é identificado quando ela se torna celeiro de fraternidade, no qual as diferenças são aceitas, os problemas são discutidos em grupo, todos têm voz e vez. Por este caminho é possível construir uma sociedade consciente e preocupada em promover equidade, justiça e dignidade.

A instituição escolar não deve abster-se de promover debates que permeiam a atualidade, como as questões de gênero, as ambientais, as de saúde, econômicas, entre outras. Freire (2013, p. 96) nos alerta que não há neutralidade na educação. Nesta direção, a escola deve estar aberta a perceber a sociedade e suas demandas, sem nenhum posicionamento preconceituoso, e tão pouco sem excluir-se da responsabilidade de se posicionar diante desses debates.

Não podemos falar em escola, sem falar do educador. Este é um ator importante no alcance de transformação da sociedade que é função social da escola. O professor, assim, como todos os seres, também precisa elucidar-se de seu inacabamento para que sua prática promova mudanças sociais significativas, conforme a reflexão de Freire:

[...] professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do faça o que mando e não o que eu faço. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 2013, p. 35)



O educador precisa ter sua fala muito bem alinhada à sua prática. Pessoas se educam através do exemplo, desta forma, discursos vazios de vivências não cabem mais. O profissional de educação precisa estar ciente de que é transformador da sociedade, por antes ser um formador de opinião, um influenciador.

Como sabemos educamos através de ideologias, não há neutralidade. Porém, nossas ideologias, enquanto profissionais devem estar voltadas sempre para questões que respeitem, preservem e fortaleçam a vida humana.

Não há lugar para discursos e opiniões preconceituosas, vazias e tão pouco para uma prática que não relacione o conteúdo às demandas sociais, fazendo com que eles se reduzam à simples matérias que serão cobradas em prova.

É preciso que o educador tenha o compromisso de em primeiro lugar reconhecer-se com um ser inacabado, que busca ser mais, e ajudar seus alunos a realizarem o mesmo processo. Somente através da consciência de nosso inacabamento é que poderemos transformar a nós mesmos e à realidade.

A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (LIBÂNEO, 2001, p. 8)

Eis aí um dos perigos alertados por Freire, a educação bancária. Estar em sala de aula com a ideia de que nossos alunos só devem decorar, guardar e mecanizar conteúdos é uma fragilidade. A reflexão, a discussão, o debate são partes da prática docente e devem sempre ser promovidos, assim possibilitamos caminhos para transformação de nossos educandos em cidadãos críticos, pensantes e transformadores.

A prática docente não pode se resumir em “cuspe e giz”, o conteúdo deve passar pelo aluno e o aluno pelo conteúdo para que haja transformação. Se não estaremos somente repetindo o que é proposto no currículo, sem nenhuma reflexão. Como Freire (2000, p. 20) nos diz em Pedagogia da Indignação: “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

O aluno precisa ser estimulado à reflexão que navega sobre o que aprende e qual a utilidade de fato na vida em sociedade. Sendo assim, educação formal evita um abismo, no qual o conteúdo que não é identificado pelo educando no seu cotidiano seja descontinuado em seus saberes. É importante explorar ao máximo as possibilidades que temos dentro do conteúdo, transpondo as barreiras das disciplinas, promovendo interdisciplinaridade.

Para Freire,

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim, seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. (FREIRE, 1979, p. 20-21)

Outro ponto que merece destaque é o combate a passividade da aprendizagem, já superamos a “transmissão do conhecimento” denunciada por Freire, logo a educação é uma via de mão dupla, processo de participação, discussão e troca de experiências. A educação é um organismo vivo como educando e educador são, desta forma, para manutenção da vida do conhecimento, é necessário que esses três interajam.

### **A metamorfose dos saberes construídos na educação formal para a sociedade**

Sabemos que a educação é uma das atividades humana e é através de sua prática que transformamos o mundo. Para Freire “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2013, p. 96)

O mesmo autor nos salienta que a educação, além de dar conta do conhecimento dos conteúdos que podem ser bem ou mal trabalhados, ainda, consegue reforçar, reproduzir ou desmascarar as ideologias dominantes. O que não existe é neutralidade, da mesma forma é um equívoco dizer que a educação só se ocupa de reproduzir ideologias dominantes ou por outro lado de remover o véu que nos impede de ver e modificar a realidade. A educação é dialética e contraditória, não podendo, assim, posicionar-se deste ou daquele lado.

É preciso que fique claro que a escola é parte da sociedade e não algo alheio a ela. Desta forma, compreenderemos que os movimentos que a sociedade produz influenciam na escola e por sua vez a instituição escola tem o poder de dissecar esses movimentos, dando a eles mais força ou fazendo com que percam poder de ‘fogo’.

Ressaltamos que os educadores, mesmo diante dos muitos desafios que a profissão impõe, devem ter como diretiva o fato de que a educação tem grande poder de transformação através de sua prática. Não há que se envaidecer acreditando que ela salvará seus educandos e o mundo, esse não é o objetivo, mas sim internalizar, que mesmo que sua prática não contenha a salvação mundial, conterà com toda a certeza, ferramentas que promoverão um movimento que não permitirá que as coisas fiquem como estão neste momento histórico social.

Sendo assim,

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta em sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. (FREIRE, 2013, p. 110)

Ainda sobre a neutralidade, pontuamos que quando a educação se embaraça na falácia de que ela existe, caímos no perigo de promover os opressores ou de fazer com que os oprimidos queiram se tornar opressores, a neutralidade caracteriza um cabo de guerra, o lado que despende mais força, vence. Porém, fiquemos atentos ao fato de que a função social da escola, não visa promover este ou aquele grupo social, mas sim alcançar uma sociedade na qual a equidade seja a diretiva, e como disse Freire (2005, p.1) “libertando assim oprimido e opressor”

Sobre os interesses dominantes, não há dúvidas de que os mesmos permeiam a educação e se reforçam através dela, se a mesma estiver a serviço de interesses escusos é possível alienar um sem número de pessoas. A exemplo disso, Freire reflete que

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético de maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. (FREIRE, 2013, p. 97)

É importante frisar que apesar de a educação ter o poder de modificar a sociedade, tal metamorfose só ocorre se nossa prática for ética e corajosa, há assuntos que são espinhosos, incisivos e se a escola se abster de tocá-los com a desculpa da neutralidade, automaticamente estará posicionando-se de forma opressora, pois terá o intuito de abafar questões que são do

interesse de parte da sociedade. Para Freire (2005, p. 69) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.

Ora, se a função social da escola é modificar a sociedade através dos saberes nela construídos, a mesma não pode negar-se a discutir as questões do mundo e tão pouco selecionar esta ou aquela discussão de acordo com os interesses de determinados grupos sociais.

### **Considerações Finais**

Este trabalho se propôs a discutir a função social da escola que tem seu ponto mais importante concentrado no poder que esta instituição possui de transformar a sociedade. Iniciamos o estudo com a inquietação em relação ao tempo que passamos nos bancos escolares, bem como são construídos os saberes na escola e de que maneira é utilizado para e com a sociedade, perpassando pela questão do inacabamento discutido pelo mestre Paulo Freire, que é um dos percursos para se atingir a transformação social, e que foi o caminho ao qual nos atemos.

Discutimos que é preciso que o indivíduo se dê conta de seu inacabamento para que busque ser mais e melhor em sua vida, e através deste movimento, possa modificar o seu entorno.

Ainda, alavancamos a ideia de que não existe neutralidade em nada que o Homem faz e vive (FREIRE, 2013). Nesta direção, a escola para exercer sua função social com maestria, precisa que os atores envolvidos no processo de construção, que é desenvolvido no espaço formal de educação, não tomem partido de nenhuma questão que irá beneficiar este ou aquele grupo social em detrimento de outro, mas sim oportunizar a todos caminhos para a equidade social.

A transformação social permeia por ações que empoderam o homem, emancipando-o, dando a ele condições de tomar posse de sua autonomia para que se torne um ser crítico, pensante e transformador de si e do mundo.

Destacamos, ainda, o educador e sua importância em todo o processo de transformação social. Este segundo Freire, deve ter compromisso com sua prática, com seus educandos e ter sempre em mente que a afetividade é grande aliada à construção do conhecimento.

As pesquisas sobre práticas que mudam o mundo para melhor, através da educação precisam ser alimentadas e efetivadas em prol da sociedade, pois sabemos que o ato de aprender não acaba e que precisamos aprender mais e melhor, objetivando uma vida mais digna e feliz.

## Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, V. L. P. **Função social da escola**. Disponível em <[http://www.dreearaguaina.com.br/projetos/funcao\\_social\\_escola.pdf](http://www.dreearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf)> Acesso 30 de maio de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Disponível em <<file:///C:/Users/Computador/Downloads/2074-4044-1-PB.pdf>> Acesso 29 de maio de 2018.

**PARTE III**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL - NOVAS PROPOSTAS**

## EDUCAÇÃO INFANTIL - NOVAS PROPOSTAS

### O pincel e o criador

Se desenhar o céu colorir o mar navegar num barquinho de papel seguindo o brilho da imaginação que sai do pincel.  
Vai ver a lua dançar e o sol sorrir a terra com o sonho se encontrar, a vida acordar para aplaudir o amor cantar.  
Cada passo que se dá pra sempre em sua história as marcas vão ficar.  
Faça o bem e o bem terá é só acreditar ter fé pra tudo realizar.  
Deixe a luz de cada ser mostrar o solo que ainda não pisou.  
Faça o que quiser fazer sem esquecer que o amor a sua imagem o criou. Sorrindo, cantando. Um pedacinho de papel, na mão  
um lápis e um pincel pra retocar a emoção fazer feliz um coração.  
(Letra da música: O pincel e o criador.  
Composição: Luciana Brownie/Alexandre Lorg)

A Educação Infantil tem se tornado o centro de atenções e preocupações entre os educadores, desde o lugar em que se podem deixar as crianças na primeira idade, até o que fazer para dissipar o ímpeto consumista infantil superestimulado pelos veículos de comunicação e visitas a lugares de consumo, além de como incentivar os momentos criativos com as práticas de desenho. Os próximos três trabalhos fazem reflexões pertinentes sobre esses temas, e trazem contribuições relevantes para aqueles que atuam na área e também para os que, de alguma maneira, interagem com crianças. É provável que as novas gerações nem possam dar-se conta, mas até recentemente a criança em nosso país não era encarada como cidadã, como um sujeito de direitos garantidos. Até o final da década de noventa, havia um discurso que falava da necessidade de creches e pré-escolas, mas o atendimento não era obrigatório por parte das instituições públicas ou por arte do Estado. Ou seja, as crianças de classes menos favorecidas eram em geral atendidas a partir de contribuições assistencialistas ou por verbas que vinham esporadicamente de fontes federais, via Legião da Brasileira de Assistência (LBA), por exemplo. Nos municípios muitos clubes de serviço (Lions, Rotary, entre outros) colaboravam com campanhas de manutenção de berçários e creches. Esta situação, em parte, vem se modificando, devido à legislação recente. A matrícula das crianças nas creches e sequencialmente na educação infantil, confirmando a universalização do ensino conforme proposto no Plano Nacional de Educação, podem ser considerados fundamentais no sentido da construção social de uma concepção de infância que considere as especificidades infantis. Nos dias atuais não há mais como ignorar a necessidade de Creche, assunto que será desenvolvido no decorrer do capítulo escrito pela pedagoga Elaine Rossi Barbosa da Silva, intitulado “**Creche: Ambiente Afetivo e Social**”, acrescido por um relato pormenorizado de sua história no País. A valorização desse espaço de educação é, sem dúvidas, um grande e belo desafio que temos a perseguir.

Em seguida vem o capítulo “**O Desenho na Educação Infantil: Uma Contribuição para o Desenvolvimento da Criança**”, redigido pela educadora Natália Barbosa da Costa Afonso, que aponta significativas reflexões referentes ao desenho infantil e suas contribuições ao desenvolvimento

e intervenções da criança com o “mundo” que a cerca. Traz considerações quanto à valorização deste sujeito como capaz de colaborar no planejamento de espaços e organizações, inúmeras vezes destinadas aos adultos.

O desenho infantil, sendo um aliado da expressão da criança, é um meio importante para a reflexão quanto à valorização da intervenção deste sujeito no meio social e, principalmente, escolar. Ao desenhar, a criança reage de diferentes maneiras, estabelece novas compreensões e revela seus desejos, medos, interpretações e expectativas. Apresenta sua capacidade de reflexão e de participação nas elaborações de culturas, estruturas físicas, organizacionais, e tantas outras ações normalmente estipuladas como pertencente ao “mundo” adulto, estimulando essa criatividade, este lúdico carregado de sentido e significados, conseqüentemente para isto, compreender a criança e a infância, não é apenas uma forma de buscar parâmetros para a sua vivência digna como sujeito social, mas querer que esta tenha voz para dar suporte àquilo que a ela é destinado. Como afirma a autora, “[...] Quando desenha, a criança conta sua história, suas fantasias, suas ideias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas, suas angústias, interagindo com o meio em que vive.”

Desta forma, o que percebemos é que o conhecimento sobre a arte infantil precisa ser respeitado, pois por meio do desenho a criança expressa o conhecimento de si mesma e a sua relação com o mundo. Essa necessidade fica muito clara nos depoimentos apresentados no trabalho, permitindo-nos concluir que é brincando também se aprende.

Encerrando essa parte dedicada à questão da Educação Infantil, temos o capítulo **“A Criança Como Alvo da Cultura Consumista”**, escrito pela Professora Marcela Aparecida da Silva Cordovino, que se debruçou sobre um tema complexo e atual neste início do século XXI, que é o consumismo infantil. Como a autora afirma “[...] para reduzir o impacto da propaganda sobre o consumismo infantil, cabe aos pais e educadores a tarefa de desalienar e conscientizar a criança, despertando nelas, desde cedo, o consumo voltado para o desenvolvimento sustentável, comprometido com os preceitos éticos e morais de uma sociedade mais justa baseada em valores democráticos e sociais”.

Em seu texto, Marcela Cordovino utiliza as reflexões do sociólogo Zygmunt Bauman que alerta para o fato de que “as coisas não podem ser mais importantes do que as pessoas” (2007). O que vimos percebendo é que demasiada exposição desperta, nos pequenos consumidores, uma vontade crescente por possuir o que há de mais moderno, segundo especialistas. Isso acontece pelo entendimento de que esse é o caminho para serem aceitos socialmente. Essa percepção ainda é reforçada pela forma como os pais lidam com o próprio consumo e pelo fato de que elas não conseguem dimensionar uma escala monetária, ou seja, não entendem o real valor do dinheiro.



Para minimizar esta distorção dos valores, algumas alternativas têm sido aplicadas nas escolas desde a Educação Infantil com atitudes mais conscientes, esclarecedoras e até mesmo com trabalhos pedagógicos voltados para o empreendedorismo de forma que, desde pequenos, esta atuação em parceria com as famílias torne-se essencial visando essa proteção, pois é na família onde os valores são construídos.

Enfim, é possível educar para transformar em adultos melhores, as crianças que temos hoje!

**Magda Elayne Sayão Capute**

# CRECHE: AMBIENTE AFETIVO E SOCIAL

Alaine Rossi Barbosa da Silva<sup>1</sup>

Therezinha Coelho de Souza<sup>2</sup>

## 1 Introdução

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, a Creche compreendida no segmento da educação infantil, possuía a conotação do “cuidar”. A partir daí, em obediência também à Constituição Federal passou a fazer parte da educação nacional e o olhar ampliou-se para o cuidar e educar em papéis agregadores. Em 2013, através da Lei nº 1279/13 que reformulou a Lei nº 9394/96, as políticas públicas reafirmaram a responsabilidade com a educação infantil, retificando o título “Do direito a educação e do dever de educar” em seu artigo 4º dando nova redação aos incisos I e II.

O capítulo II, da Educação Básica, Seção II, Educação Infantil, teve redação modificada pela lei em pauta, em seus artigos 29, 30, e 31, em prol da criança brasileira.

A partir desses marcos, Constituição Federal e LDB, aumentou a conscientização relativa a importância do processo educativo na faixa etária de zero a três anos de idade, efetivando o papel das creches como espaço cultural responsável pelo desenvolvimento dos princípios éticos, estéticos e políticos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 reafirma o direito da criança à educação.

O perfil existente nas creches já não atendia à demanda social contemporânea. Segundo Gilda Rizzo(2006, p. 36) no Rio de Janeiro 1832, uma instituição foi criada pelo Império, para acolher órfão abandonado, apoiados por políticos e a alta sociedade, mas o objetivo real era esconder a vergonha da mãe solteira. Surge então a “roda” espécie de

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Mestre em História pela Universidade Severino Sombra (USS), Especialista em Inspeção Escolar pelo FINOM e Graduação em Pedagogia.. Professora titular da Universidade de Vassouras e Inspetora Escolar do Governo do Estado de Rio de Janeiro. Diretora Adjunta dos Cursos Profissionalizantes do Colégio Sul Fluminense de Aplicação da Universidade de Vassouras. Tem experiência de 50 anos na área de Educação.

portinhola giratória, equipada com campainha onde era depositado o bebê e a campainha avisava as irmãs de caridade que havia uma nova criança ali abandonada.

Ainda segundo Rizzo (2006, p. 37) no final do séc. XIX instituições criadas em regime filantrópico recebiam crianças abandonadas a paternidade não assumida. Eram depósitos onde os castigos e a violência imperavam como meios disciplinares.

Meninas eram crianças para serem domésticas e meninos recebiam treinamentos em oficinas para promover o conforto da classe dominante.

No séc. XX em sua fase final, Rizzo (2006, p. 39) fala da educação dos pobres que deveria ser “seu” nível. A criança continua como “protegida” sempre titulada e moldada para o serviço dos mais afortunados e sem cidadania.

Conforme citado no início do texto, hoje, através da nova LDB, de 1996, a Creche se encontra dentro da etapa de educação infantil, atendimento de 0 a 3 anos, complementando-se com a educação pré escolar de 4 a 5 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, complementando a ação da família e da comunidade.

Nos dias atuais não há mais como ignorar a necessidade de Creche, assunto que será desenvolvido no decorrer do Artigo bem como o relato pormenorizado de sua história no País.

## **2 A história da Creche no Brasil**

A Creche surgiu no Brasil segundo Didonet, no final do séc. XIX início do séc. XX, com a necessidade da inserção da mulher no mercado de trabalho devido o processo de urbanização e industrialização que o País estava vivendo por conta do capitalismo.

Atendia os filhos das operárias como também os de escravas que trabalhavam como domésticas.

As referências Históricas da Creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar de crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental está no trimônio mulher-trabalho- criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina a grande parte da demanda. (DIDONET, 2001, p. 12).

Por um longo período a Creche tinha como principal função o assistencialismo, pois combatia a pobreza e o alto nível de mortalidade infantil, a sua maior preocupação se davam apenas em alimentar, garantir segurança e higiene as crianças.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia de submissão uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos pouco selecionados para receber. (KUHLMANN Júnior, 2001, p. 182).

Ao final do século XIX início do séc. XX, o higienismo tornou-se um forte movimento em virtude da precariedade nas condições de saúde vividas por essas pessoas. Surgiu assim a iniciativa privada com intuito de diminuir a mortalidade infantil recebendo auxílio do estado e atendimentos focado nas questões de higiene buscando amenizar as crises sociais provocadas pelo sistema capitalista (MERISSA, 1997, p. 33).

Diante as dificuldades das mães em obterem ajuda familiar ou comunitária o Estado começou a ser pressionado a organizar e manter as Creches.

Criou-se então uma revolução na construção das leis trabalhistas que obrigavam as empresas a criar berçários nesses locais de trabalho. As conquistas foram poucas, pois, apenas protegiam as mães que amamentavam sem nenhuma associação voltada a educação dessas crianças (OLIVEIRA, 2005, p. 97).

Por volta de 1920 alguns parâmetros contribuíram para pautar as Creches de reivindicações na sociedade.

Em 1923 foi criado o Departamento Nacional da Criança, já em 1941 criou-se o Serviço de Assistência ao Menor incorporado ao Ministério da Justiça dentre outros, com o olhar para esta faixa etária. (MERISSE, 1997, p. 40). Ainda em 1941 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) coordenando os diferentes serviços sociais do Governo, voltada ao atendimento da maternidade e infância como um órgão de consulta do Estado. Nessa época começaram a surgir centro de proteção as mães e sua crianças como hospitais infantis, creches e maternidades, muitas delas mantidas e criadas pela LBA.

A mesma foi extinta em 1995 passando assim as suas funções a serem assumidas pela Secretaria de Assistência Social (SAS).

### **3 Creche e seus aspectos legais.**

As mudanças ocorridas na Europa e nos Estados Unidos, a partir do século XIX, influenciaram as instituições de educação infantil chegando também no Brasil. (SILVA; FERREIRA; BARIANNI, 2008, p.25)

Ainda na visão dos autores citados no parágrafo anterior, a palavra creche é originada da França, onde se recebiam crianças de zero a dois anos de idade, enquanto as de três e seis anos iam para as salas de asilo. Relatam ainda que o que se via no Brasil eram tentativas de proteger a infância, por motivos econômicos, políticos ou religiosos, predominando assim a ação caritativa referente à criança desvalida. Ainda que existissem instituições designadas à infância no sistema monárquico, somente com a chegada da República é que se aumentou o número dessas instituições. Relata-se que em 1889, iniciou-se o atendimento a Educação Infantil, pois nas décadas de 1870 e 1880 a pressão dos movimentos sociais levou a uma expansão do atendimento educacional na faixa etária de quatro anos a seis anos de idade. A partir daí, os jardins de infância ficaram conhecidos. Nessa época, textos legais obtiveram repercussão, como a Lei de 1879 assinada por Leôncio de Carvalho, Ministro do Império, o parecer assinado por Rui Barbosa, de 1882, que apontavam a necessidade de se oferecer educação infantil por parte do Estado.

Segundo Kuhlmann Jr., a primeira Creche no Brasil surgiu no Rio de Janeiro, em 1889. Em 1891, a Constituição Federal não fez referência a questão da infância. Já em 1937, a Constituição afirma que: a infância à qual vier faltar recurso, o Estado deverá providenciar cuidados especiais.

Com a Constituição Federal de 1967 e a junta militar de 1969 foi introduzida uma lei própria para o amparo à infância.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, traz referência discreta à Educação Infantil, incluindo-a no grau primário, organizada da seguinte maneira: educação pré-escolar, oferecida a menores de sete anos, em escolas maternas e jardins de infância, e o ensino primário. Recomendava, ainda, que empresas empregadoras de mães de menores de sete anos deveriam manter ou organizar, em parceria com instituições, a educação que precedesse o ensino de 1º grau. (SILVA; FERREIRA; BARIANNI, 2008, p. 26).

Em 1971, a LDB, Lei nº 5.692/71 manteve assegurados os avanços garantidos pela lei anterior, reforçando a necessidade das empresas se responsabilizarem no que tange o atendimento aos filhos de mães trabalhadoras, menores de sete anos.

Segundo Silva, Ferreira e Barianni, a educação para as crianças de quatro a seis anos, passou em 1975 a ser inserida nas ações do Ministério da Educação (MEC) como Coordenação de Educação Pré-Escolar. Já em 1888, a Constituição Federal coloca a Educação Infantil como direito do cidadão e um dever do estado de oferecer o atendimento em instituições públicas e gratuitas. Numa ótica educacional, citada em seu artigo 227, afirma:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta propriedade o direito a vida, a saúde, a alimentação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1988).

Portanto, a Constituição afirma que é dever do Estado a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, incluindo a creche como função educativa não sendo etapa obrigatória e sim direito da criança e opção da família.

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, reforça o direito e o dever ao que se refere às políticas públicas para a infância, estabelecendo mecanismos de participação e controle social na criação dessas práticas.

A nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, assegura o direito das crianças de 0 a 5 anos a educação em creches e pré-escolas representando um marco histórico importantíssimo para a educação no Brasil. Em seu artigo 21, a inserção da educação infantil na educação básica reforça que a educação começa nos primeiros anos de vida, afirmando, ainda no art. 22 que: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Destacando, além do que já comentamos a respeito da educação infantil, os artigos 29, 30 e 31 dispõem de aspectos relevantes para essa etapa da educação:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade;

II- pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB, 1996)

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998) tem como finalidade desenvolver propostas educacionais voltadas para a implantação de práticas educativas de qualidade suprindo assim os direitos básicos das crianças brasileiras com o objetivo de criar pequenos cidadãos. Os princípios básicos para que essa prática aconteça, de acordo com o referencial curricular, são:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais econômicas culturais étnicas, religiosas etc;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas a expressão, a comunicação, a interação social, ao pensamento, a ética e a estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados a sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.(BRASIL, 1998 p.13).

O Referencial Curricular, só tem sentido na prática educativa se todos que pertencem à sociedade escolar se envolverem no projeto educativo que visa a pluralidade e a diversidade, propostas na educação infantil visando o bem estar da criança.

A Resolução nº 5 CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com o objetivo de esclarecer e observar propostas pedagógicas da mesma, tendo seus princípios fundamentais e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar e elaborar as políticas públicas, planejando, executando e avaliando as propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil. Devem também ser observadas as legislações Estaduais e Municipais atinentes ao assunto bem como as normas dos respectivos sistemas.

De acordo com o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº13.005/2014 em vigor até 2024, tem como meta universalizar, até 2016 a educação infantil na pré escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender crianças de 0 a 3 anos de idade até o final da vigência, atingindo um percentual de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% de crianças de 4 a 5 anos inseridas no ambiente escolar.

- A educação infantil tem função complementar a ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas;
- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar;
- A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. (PNE 2014)

#### **4 Creche: onde o cuidar e o educar caminham juntos.**

Ao longo dos anos as creches tem se consolidado para possibilitar o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais da criança concebida e valorizada como um sujeito histórico social.

Segundo Rizzo, a creche hoje é um ambiente que oferece situações para propiciar e estimular o desenvolvimento da criança, respondendo pelos cuidados da mesma na ausência dos pais, deixando assim de funcionar como um abrigo de crianças, cumprindo seu papel educativo.

Na Educação Infantil o cuidar de uma criança em um contexto educativo, requer a agregação de campos de conhecimento e a contribuição de diferentes profissionais desta área.

De acordo com Oliveira (1995, p. 32), “A formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de educação infantil. Deve buscar a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil de cuidar e educar.”

Ainda, segundo Oliveira, a creche agregou funções de educar e cuidar criando condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional além de prestar cuidados físicos a essa criança.



Educar essa criança exige conhecimentos de dimensão pedagógica, já o cuidar exige habilidades além dela. Assim, o educar é de responsabilidade do profissional de maior formação escolar e o cuidar fica a cargo do profissional com menos formação.

De acordo com Campos (1994, p. 33), “Em qualquer dos casos, é claro, a criança está recebendo algum tipo de educação: pode-se prever que a qualidade das experiências pedagógicas e formativas, nos dois tipos de serviço, será bem diferente.”

O bom relacionamento dos educadores da creche com os pais das crianças contribui muito para o aprendizado dos filhos. Lopez (2009, p. 36) explica que “muitos pais participam de forma errônea na escola, isso acontece quando transferem a ela essas responsabilidades que eles deveriam ter.”

A função da escola maternal não é ser substituta para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância, será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família “para cima”, em vez de uma extensão “para baixo” da escola primária. (WINNICOTT, 1982, p. 214)

A adaptação da criança na creche, é o primeiro contato dela com o ambiente social, exigindo sempre um esforço da mesma e da família, pois ambas precisam se sentir confiantes e seguras. Nem sempre isso acontece de forma tranquila, pois a criança precisa de um tempo para se desprender da mãe sem embaraços e choros ao novo ambiente, expressando assim seu estado emocional. Esse comportamento também é demonstrado pela mãe. De acordo com Rizzo, “as possíveis dificuldades que essa possa ter em “dividir” o seu filhinho com terceiros influenciarão de maneira marcante a capacidade de autonomia da criança.”

Ambas possuem um nível de afetividade e segurança muito grandes. Segundo a autora citada, muitas vezes é preciso fazer um trabalho psicológico com essa mãe propiciando condições psicológicas e emocionais para que o seu filho fique bem na creche.

É fundamental e indispensável que a mãe participe da adaptação e o seu papel é o desprender-se do filho, de forma segura, tranquila, porém firme, resoluta. Enquanto esse passo não é dado afetivamente pela mãe, a adaptação não se concretizará, a criança poderá ficar na creche, mas insegura, confusa, ansiosa e não ajustada ou adaptada. (RIZZO, 1984, p. 229)

É importante destacar que nesse processo de inserção da criança na educação infantil, o espaço físico tem uma relação fundamental no desenvolvimento e aprendizagem. Segundo

Lima (2001, p. 16), “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela.” Esses espaços devem ser organizados pelos educadores de maneira que as mesmas se sintam desafiadas nos campos cognitivos, social e motor.

O ambiente com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e permanente. As crianças e os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais no espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. (OLIVEIRA, 2000, p. 158)

A construção de um ambiente adaptado a faixa etária da criança faz com que a mesma vivencie emoções que a farão expressar sua maneira de pensar, viver e sua relação com o mundo, tendo a mesma como própria construtora do conhecimento.

Quando a criança chega à creche pela primeira vez, nós, educadores, não temos a noção do que vamos receber, mas o nosso trabalho é estimular essas crianças para que elas se desenvolvam adequadamente, lembrando que a afetividade tem um papel crucial para que esse desenvolvimento aconteça. De acordo com Ferreira (2000), podemos afirmar a afetividade como um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.”

Presume-se que a afetividade pode ser compreendida como uma emoção essencial no processo de aprendizagem e na aquisição de novos conhecimentos. Wallon (1994) afirma que “[...] a afetividade e a inteligência não podem ser separadas na evolução psíquica, pois ambas tem funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução mais elevados.”

É essencial a relação educador/educando nesse processo. O laço afetivo desenvolvido é de suma importância para que a criança se sinta segura, estabelecendo assim relação com o ambiente que a serve. Quanto mais amor, atenção, afeto e bem estar forem proporcionados a essa criança, mais rápido será o retorno de seu processo de ensino aprendizagem.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram

de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Rubem Alves)

## Considerações Finais

O referencial teórico possibilitou que fosse reforçado o entendimento da importância da creche na sua função de educar e cuidar.

Ao final do estudo, verificou-se que a creche é uma instituição social e interacional com o objetivo voltado à formação da criança, pois a mesma passa a maior parte do tempo sob os cuidados dos professores, não anulando a responsabilidade da família e modificando a concepção assistencialista.

Quando se propõe a trabalhar com crianças, deve-se ter como princípio o conhecimento de seus interesses e necessidades. Educar e cuidar não são tarefas fáceis, a ação pedagógica que as envolve pode ser um desafio no que diz respeito às crianças pequenas.

Os autores pesquisados e estudados, como Rizzo, Didonet e Oliveira, bem como legislações pertinentes ao tema, propiciaram uma compreensão da importância desta etapa da educação infantil, e a responsabilidade de estar atenta aos cuidados básicos, direito de cada criança. Segundo o RCNEI e a oferta de brincadeiras e aprendizagens orientadas, são primordiais para que as crianças possam desenvolver sua identidade pessoal e social.

Enquanto educadores devemos utilizar, não apenas o conhecimento pedagógico, mas todo o amor e afeto, como ferramentas principais para a construção do ensino aprendizagem e o desenvolvimento eficaz dessas crianças.

## Referências

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Portugal: Edições Asa, 2004.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB, nº5 de 17 de dezembro de 2009**.

- \_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, nº5692 de 11 de agosto de 1971.
- \_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal 8069/1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Santa Maria: Palloti, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei 13.005/2014. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001.
- CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1994.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai...** Brasília, 2001
- FERREIRA, (2000) A, B. H. **Mini Aurélio**.
- KULHMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.
- \_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- LÓPEZ, Jaime Sarramona. **Educação na família e na escola**: o que é, como se faz. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento a criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1984.
- \_\_\_\_\_. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- SILVA; FERREIRA E BARIANNI. Políticas públicas nacionais para a primeira etapa da educação básica: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. In: BRASILEIRO, T. S. A.; AMARAL, N. F. G. do; VELANGA, C. T. (Org.). **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

# O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA<sup>1</sup>

Natália Barbosa da Costa Afonso<sup>2</sup>

Marinéa da Silva Figueira Rodrigues<sup>3</sup>

## Introdução

A maneira de pensar o desenho evoluiu ao longo dos tempos, mudando muito, antes eram considerados unicamente em relação com a arte do adulto, os desenhos infantis eram tidos como fracassados, pois visavam o preparo do futuro artista e só se reteve do grafismo infantil as particularidades que diziam respeito à inabilidade motora, na qual se atribuía os sucessos ao acaso. Hoje a criança da Educação Infantil aprende de modo mais ativo que passivo, pois sua interação real com o meio, o tocar, ver e manipular faz parte do seu processo total, estando intimamente interligados ao seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Quando desenha todo o seu corpo participa (movimento dos olhos, mãos, ombros, pescoço, quadris, coluna vertebral e pernas) fazem parte desse processo. A criança é um ser global, “mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala.” (DERDYK, 2015, p. 30). Por isso é uma fase fascinante e importante no desenvolvimento infantil, devendo ser levada a sério pelos nossos educadores, pois é um período de grande ebulição e conhecimento sobre a criança.

## A relevância do desenho na Educação Infantil

O desenho é considerado uma das formas de expressão e comunicação mais antigas da humanidade, bem como, a primeira manifestação artística da criança, nos revelando muito da sua maneira de ser, agir, pensar e se comportar. É considerado também, um tema muito

---

<sup>1</sup> A utilização dos desenhos dos alunos citados no texto foi aprovada pelo Parecer nº: 2.071.206 de 18 de maio de 2017 do CEP/Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Professora da Escola Índio Amigo.

<sup>3</sup> Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Pós-Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II. Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro

discutido e desafiador para os professores da Educação Infantil, pois é uma das formas de penetrar no mundo da criança e compreender como ela está desenvolvendo o seu aspecto cognitivo, afetivo e social.

Quando desenha a criança conta sua história, suas fantasias, suas ideias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas, suas angústias, interagindo com o meio em que vive. Cabe a escola investigar o desenho como a primeira manifestação gráfica importante no desenvolvimento da criança, bem como um meio de representação expressiva, criadora e imaginária. “O desenho é a probidade da arte. Desenhar não quer dizer simplesmente reproduzir contornos; o desenho não consiste meramente no traço: é também a expressão, a forma interior, o plano, o modelado.” (DERDYK, 2015, p. 149).

Historicamente, falando, o desenho era utilizado, inicialmente, para comunicar-se, expressar opiniões, já que o mundo era iletrado. Com o tempo, ganhavam formatos de escrita. Com o aparecimento das civilizações foi se conquistando novos espaços, a arte progredia, ganhando novas formas, novas construções, traços diferenciados, aperfeiçoando-se até os nossos dias.

Segundo Iavelberg (2013) a criança de hoje na escola contemporânea ao desenhar, expande seu universo com a inclusão da cultura, ganhando compreensão do mundo, sem que se perca como idealizadora de seus desenhos.

[...] ela desenha porque existe desenho no mundo. Aprende a ver e a executar o que vê. Tende a assinalar níveis de conhecimento e produção artística e estética cada vez mais complexa, agindo sobre os objetos de conhecimento (desenhos) de diversas culturas, tempos e lugares [...] (IAVELBERG, 2013, p. 24).

A partir da década de 1980, o desenho da criança passou a ser objeto de estudo e interesse em diversos campos profissionais, sendo observado como atividade da vida cotidiana e escolar das crianças, oportunidade em que, alguns estudiosos contribuíram com suas ideias, tendo em vista os condicionamentos da influência cultural.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1988), através do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando imaginação, percepção, reflexão e sensibilidade, que podem então serem apropriadas pelas leituras simbólicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) inserem a arte na escola, objetivando que as instituições “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

### **A criança e o grafismo infantil**

As fases do desenho infantil foram descritas e nomeadas de diferentes formas ao longo dos tempos por muitos pesquisadores. Dentre esses estudiosos podemos destacar nessa pesquisa: Luquet (1969), Lowenfeld (1976), Piaget (1976) e Iavelberg(2013).

Segundo Iavelberg (2013), Luquet (1969) foi considerado um dos teóricos pioneiros a se interessar pelo desenho infantil, analisando-o numa perspectiva cognitiva. Em seus estudos aborda quatro estágios na evolução do grafismo infantil: Realismo Fortuito(a partir da idade dos 2 (dois) anos, quando a criança faz a relação entre a forma do seu traçado e algum objeto, descobrindo que ao rabiscar, há um significado para aquilo que ela criou), Realismo fracassado(ocorre dos três anos e meio aos quatro anos e meio, na qual a criança, tendo descoberto a identidade forma/objeto, procura reproduzir esta forma), Realismo Intelectual (vai dos quatro anos e meio aos oito anos, caracterizando-se pelo fato da criança desenhar do objeto tudo aquilo que sabe sobre ele, e não o que vê) e Realismo Visual (a partir dos oito anos de idade e revela-se como “a verdadeira síntese do desenho”).

Já Ferronato (2014) descreve que Lowenfeld (1976) por ser um educador artístico de seu tempo, descreveu seis estágios no desenvolvimento do sujeito em suas produções em suas individuais, pois acreditava que acontecia igualmente para todas as crianças, com apenas pequenas variações, a saber:

[...] a garatuja (2 a 4 anos) seria aquele estágio no qual a criança se expressa por impulso motor e as formas vão acontecendo ao acaso; o pré-esquemático (4 a 7 anos) se caracterizaria pelas primeiras tentativas de representação; o esquemático (de 7 a 9 anos) seria o período do desenvolvimento de um conceito definido de forma; no início do realismo (de 9 a 11 anos) a simbolização começa a prevalecer sobre a simples representação; o pseudo-realismo (de 11 a 13 anos) [...] a garatuja (2 a 4 anos) seria aquele estágio no qual a criança se expressa por impulso motor e as formas vão acontecendo ao acaso; o pré-esquemático (4 a 7 anos) se caracterizaria pelas primeiras tentativas de representação; o esquemático (de 7 a 9 anos) seria o período do desenvolvimento de um conceito definido de forma; no início do realismo (de 9 a 11 anos) a simbolização começa a prevalecer sobre a simples



representação; o pseudo-realismo (de 11 a 13 anos) seria um período de bastante autocrítica[...] (FERRONATO, 2014, p. 56).

Bombonato e Farago (2016) explicitam que Jean Piaget (1976) contribuiu com cinco fases do desenho, correspondentes as etapas de desenvolvimento da criança. São elas: Fase das Garatujas - este período está relacionado com a fase sensório-motora (0 a 02 anos) e também com parte da pré-operatória (02 a 07 anos). Esta fase de Piaget (1976) mantém traços semelhantes à teoria de Luquet (1969), pois a criança em seu primeiro período de vida desenha por extremo prazer. Para Piaget (1976) nesse momento, a figura humana ainda não tem valor, sendo inexistente e as cores ainda não chamam a atenção da criança, ficando num segundo plano.

A Garatuja está subdividida em: Garatuja Desordenada e Garatuja Ordenada. A Garatuja Desordenada diz respeito às características de movimentos amplos e desordenados, não havendo preocupação com o desenho em si, por isso a criança desenha várias vezes no mesmo local, não se preocupando se tem algum desenho no local. Já a Garatuja Ordenada configura-se por movimentos circulares e distantes, apesar de conseguir desenhar caracóis. Não se preocupa com a posição, tamanhos ou ordens em que cada desenho está localizado e sim pelas formas.

No que diz respeito à figura humana, nesse momento ainda não se tem uma formação concreta, pois a criança vive no mundo imaginário, desenhando o que pensa ou acha sobre determinado objeto, não existindo uma relação entre este e sua representação.

Na fase do Pré-Esquematismo, também chamada de fase pré-operatória, ocorre entre os dois e seis anos de idade, quando a criança já consegue fazer relações entre desenho, pensamento e realidade. Nesta fase a criança parte de suas emoções, seus traçados e cores não possuem relação com a realidade, utilizam a imaginação para desenharem, não se preocupando com os elementos finais que na maioria das vezes são dispersos e não se relacionam entre si.

A fase do Esquematismo é marcada pelas operações concretas (7 a 10 anos), caracterizada pelos esquemas representativos, quando a criança começa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto. Utiliza a linha de base e descoberta da relação cor objeto. Sobre a figura humana, apesar de possuir um conceito sobre ela, ainda desenha com

desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aparecem fenômenos como a transparência e o rebatimento.

O Realismo inicia-se no final das operações concretas (por volta dos 10 anos), ocorrendo consciência maior do sexo e a autocrítica na criança, diferenciando os sexos através das roupas dos seus personagens, evidenciando os diferentes traços característicos para menino e para menina. As formas geométricas aparecem com maior rigidez e formalismo. Ocorre à descoberta do plano e a superposição, colocando os objetos sobre o prisma da sua visão, como realmente é encontrado na realidade.

E finalmente a fase do Pseudo Naturalismo inicia-se nas operações abstratas (10 anos em diante), sendo o fim da arte como atividade espontânea. Nesse momento inicia-se a investigação de sua própria personalidade, apresentando as seguintes características: realismo, objetividade, profundidade, espaço subjetivo, uso consciente da cor. Na figura humana aparece às características sexuais mais exageradas, presença das articulações e proporções.

Segundo Iavelberg (2013, p.22), Piaget deixou um grande legado no que diz respeito a “ter dado voz e ação às crianças para saber o que pensam como pensam e como suas ideias regem suas ações e proposições”. O desenho é considerado pela autora uma proposição poética, acontecendo desde a infância até a idade adulta, mudando somente os procedimentos e resultados.

Destaca o desenho cultivado, tal como ocorre na Educação infantil como um material importantíssimo para que o professor possa compreender e orientar o desenvolvimento e a aprendizagem do desenho de seus alunos.

Portanto, o ensino do desenho deve estar orientado para a formação cultivada e participativa da sociedade e também possibilitar o desenvolvimento da capacidade de criação cultivada, ou seja, alimentada por diferentes contextos sobre o desenho: instituições culturais, mostras, feiras, diferentes mídias, reproduções, trabalhos de crianças, etc. (IAVELBERG, 2013, p. 78).

Nesse sentido, a autora descreve o desenho cultivado como momentos conceituais que são frutos de experiências de aprendizagem que sofrem influência da cultura, havendo transformação à medida que se tem novas vivências.

Evidencia, portanto quatro momentos conceituais vivenciados ao longo da Educação Infantil no desenho cultivado: desenho de ação ( ocorre à prática de diferentes modalidades de ordenação de linhas sem qualquer significado simbólico, pois a criança apenas exercita, explora e investiga os chamados rabiscos e diagramas feitos com linhas ordenadas em combinações angulares e circulares)., desenho de imaginação I ( a criança mostra as imagens com significados simbólicos, dando sequência a sua aprendizagem), desenho de imaginação II (a criança já articula os símbolos antes separados, relacionando-os entre si.), desenho de apropriação (nesse momento a criança encontra-se mais presa aos parâmetros imagéticos dos desenhos, quer ter domínio de representação do espaço, construção de formas e composição e de aproximação de imagens como modelo) e desenho de proposição (nessa etapa o desenho alcança as formas avançadas de manifestação, como se dão na arte).

### **O professor, o trabalho com o grafismo e suas contribuições na Educação Infantil**

Iavelberg (2013) afirma que os professores que possuem conhecimento sobre o desenho infantil têm respeito pela criança, permitindo que ela seja protagonista dos seus trabalhos. São recentes o estudo, o interesse e a valorização pelo desenho infantil no ensino, isso graças a alguns estudiosos que trouxeram exemplos maravilhosos de um passado pouco registrado. Por isso, faz-se imprescindível que o professor conheça as etapas evolutivas do desenho infantil, como mais um instrumento para compreender as crianças.

O acolhimento, ou recepção, e o incentivo ao desenho pelo professor são mais importantes do que se pode imaginar. Se o desenho é feito em situação escolar, é um ato de aprendizagem; por isso, deve ser objeto do trabalho de cada professor. A relação que o professor estabelece com cada desenho é essencial para a criança. Seu interesse e a relação afetiva calorosa importam à criança quando mostra o desenho ao professor (IAVELBERG, 2013, p.33-34).

Para que ocorra uma verdadeira relação de acolhimento e incentivo ao desenho da criança é necessário que o professor acompanhe o processo do desenhar de seus alunos, encorajando-os, pois cada um é diferente do outro. Deve também, estarem atentos às particularidades com que cada aluno trabalha o que fala enquanto está desenhando, como interage com os demais colegas de classe, por exemplo como desenha, que materiais usa, sua

segurança ou insegurança para desenhar, só assim o aluno se sentirá valorizado e incentivado a concluir a sua tarefa.

Iavelberg (2003) argumenta que muitos professores criticam os desenhos de seus alunos, por julgá-los na maioria das vezes imperfeitos, o que gera sentimentos de insegurança e incompetência, classificando os desenhos como feios ou bonitos na frente de seus colegas de classe, o que acaba rotulando-o como incapaz de desenhar. Nesse sentido, faz-se necessário que as críticas negativas sejam evitadas em qualquer situação, pois nem sempre o profissional tem uma base sólida de conhecimentos para tal. Por isso não adianta corretivos ou reforços negativos para seus alunos chegarem a desenhos perfeitos que representam o real.

Segundo Derdyk (2015, p.57), “o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades”, pois é através do desenhar que ela expressa a maneira pela qual sente existir.

Através do desenho a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial, que se manifesta no desejo de representar, trazendo à tona seus medos, alegrias, opressões, curiosidade, afirmação e negação. É também, “[...] a memória visível do acontecido: fotografia mental, emocional e psíquica” (DERDYLK, 2015, p.57).

O desenho é também a manifestação de uma necessidade vital da criança, o que a leva a agir sobre o mundo estabelecendo comunicação com ele.

## **Metodologia**

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a importância do desenho como linguagem gráfica importante no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Dentre as teorias apresentadas no aporte teórico, utilizaremos na análise proposta, a Teoria de Jean Piaget, por questões pragmáticas, deixando uma pesquisa mais aprofundada para trabalhos futuros. Lembrando que a referida teoria selecionada apresenta a evolução gráfica do desenho em cinco estágios: Fase das Garatujas, Fase do Pré-Esquematismo, Fase do Esquematismo, Fase do Realismo e fase do Pseudo Naturalismo.

A investigação orientou-se pela seguinte pergunta: Em que estágio de desenvolvimento do desenho as crianças se encontram?

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa, numa abordagem histórico-cultural, com a observação de crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, em atividades com produções de desenho em sala de aula, coleta de dados através de entrevistas de professores dessa modalidade de ensino, com o intuito de investigar quais as percepções e impressões dessas professoras a cerca do desenho como uma das atividades de ensino na escola, estudo e análise dos desenhos produzidos por cada criança e análise das entrevistas das professoras.

O cenário escolhido para a pesquisa foi a Escola Índio Amigo (situada à Rua Visconde de Araxá, 86 - Centro, Vassouras - RJ, 27700-000), por ser uma escola de Educação Infantil com funcionamento de turmas de Creche e Pré-escola. A pesquisa foi realizada em cinco grupos (referente à turma, pois a escola não trabalha com a denominação – turma, por aderir o nome de tribos), sendo selecionados apenas alguns trabalhos de cada, para análise. Em sua maioria, são crianças de família de classe média alta, onde, em quase todos os casos, os pais trabalham fora o dia todo e não tem tempo para “cuidar” delas em casa. Chegam à creche pela manhã e retornam para buscá-las no final da tarde.

### **Procedimentos**

Para a organização da pesquisa, os alunos foram observados na própria sala de aula (cada turma na sua sala), sentados em mesas com seis lugares, com a presença da professora. Foi pedido que fizessem um desenho livre, utilizando o seguinte material: papel ofício A4, giz de cera, lápis de cor e canetinhas. Percebeu-se que durante a proposta de trabalho os alunos conversavam entre si, interagindo. Inclusive os maiores falavam o que estavam desenhando. Perguntavam também, se estava bonito. Foram escolhidos 01 trabalho para serem analisados segundo a teoria proposta.

### **Resultados da Pesquisa: (a fala dos professores e a análise dos desenhos dos alunos)**

A análise dos dados foi baseada em informações coletadas a partir de um roteiro de observação das crianças ao desenhar, de entrevista junto às professoras e à coordenadora. Sendo finalizada a observação e a coleta dos dados através das entrevistas, foi organizado o material para análise, que teve como base o roteiro de observação.

Os grupos que participaram da pesquisa, cujas idades variavam entre 1ano e 5 anos, estão assim denominados:

- Grupo Canirim (broto de flor): 1 ano a 1 ano e 11 meses;
- Grupo Poti (espécie de caranguejo): 2 anos a 2 anos e 11 meses;
- Grupo Anauá (árvore de flor): 3 anos a 3 anos e 11 meses;
- Grupo Piatã (forte e vigoroso): 4 anos a 4 anos e 11 meses;

- Grupo Buriti (espécie de palmeiras): 5 anos a 5 anos e 11 anos.

No que se referem às professoras (professoras e coordenadora), duas estão cursando graduação no Curso de Pedagogia, uma com Especialização em Psicopedagogia e duas com Ensino Médio – modalidade Curso Normal. Quando perguntadas, sobre “a importância do desenho como linguagem gráfica no desenvolvimento da criança na Educação Infantil” tanto as professoras quanto a coordenadora responderam que percebem o desenho como uma forma de expressão da criança na qual manifesta suas emoções, desejos, vontades, afetos e desafetos, criatividade e valores, sendo extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança.

Foram registrados os depoimentos das professoras, aos quais expressaram por escrito seu pensamento a respeito do que conhecem e vivenciam sobre o desenho infantil. São falas carregadas de significados, que dão sustentabilidade ao processo da pesquisa.

Para melhor organizar a pesquisa, cada fala de professor virá antes da análise de desenho selecionados de seus alunos, distribuídos nos cinco grupos. Foram selecionados (03) desenhos do Grupo Canirim; (02) desenhos do Grupo Poti; (02) desenhos do Grupo Anauá; (02) desenhos do Grupo Piatã e (02) desenhos do Grupo Buriti para serem analisados., totalizando 11 desenhos.

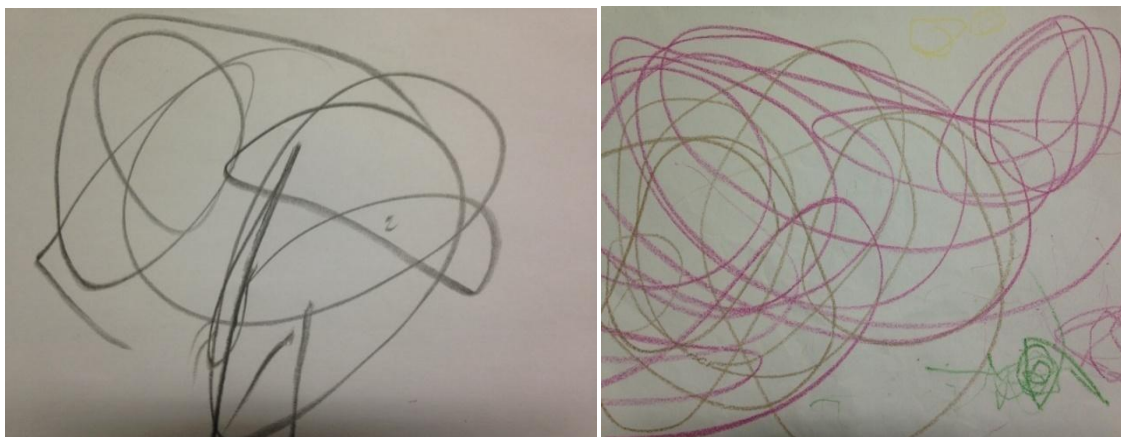
Segue, portanto os depoimentos das professoras e os desenhos realizados pelas crianças, levando em conta o grupo a que pertence e a fase da teoria do desenho que se encontra segundo Jean Piaget e os respectivos comentários em cada um deles.

- Grupo Canirim (broto de flor): 1 ano a 1 ano e 11 meses;

**Professora (01):**“O desenho na Educação Infantil é muito importante, pois os educandos sentem-se à vontade, mostrando seus sentimentos com seus traços. Ao desenhar desenvolve a auto-expressão [...]”

Do Grupo Canirim de seis (06) alunos matriculados foram selecionados três desenhos confeccionados pelas crianças para serem analisados, a saber:

Figura nº 1 - Aluno 01 Figura nº 2 – Aluno 01



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

Segundo a Teoria de Piaget (1976), o desenho apresentado pelo aluno (01) demonstra que o mesmo se encontra na fase das garatujas, os rabiscos não se limitam ao espaço da folha, tudo é rabiscado e seus interesses estão voltados para os próprios movimentos, desenhando por puro prazer. Não existe a presença da figura humana ainda, sendo inexistente e as cores ainda não chamam a atenção da criança, ficando num segundo plano. Sua garatuja é desordenada, pois seus movimentos são amplos, não se preocupando com o desenho em si.

Figura nº 3 – Aluno 02



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

Observa-se no aluno (02), que também perpassa pela fase das garatujas, o desenho também ocupa todo espaço do papel, explorando o espaço oferecido. Pouco a pouco esses primeiros movimentos rítmicos sobre o papel vão sendo realizados com maior vigor e maior precisão dos gestos e desenha várias vezes no mesmo local. Podemos classificar a teoria de Piaget (1976) nesse desenho como garatuja ordenada, pois observamos movimentos circulares e distantes, não se preocupando com a posição, tamanhos, ordem e sim pela formas. Apesar

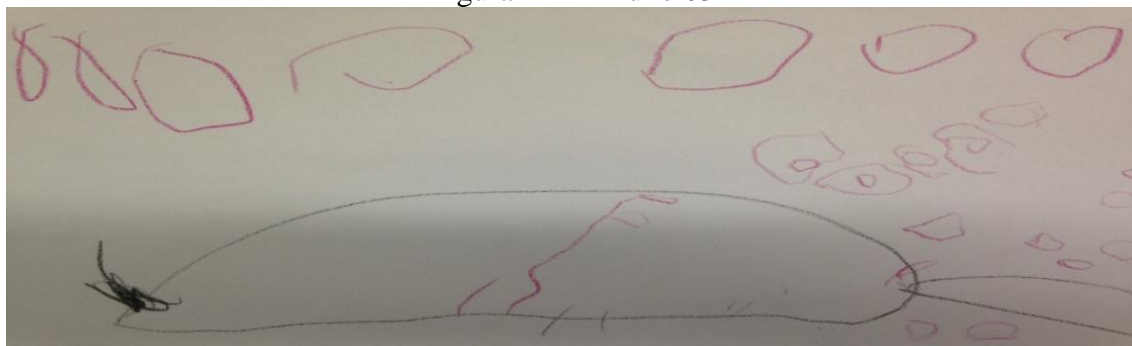
de utilizar várias cores, estas ainda continuam em segundo plano, prevalecendo à importância das formas.

- Grupo Poti (espécie de caranguejo): 2 anos a 2 anos e 11 meses;

**Professora (02):** “Através do grafismo a criança retrata o mundo em que vive, expressa seus desejos e vontades, aguça sua criatividade e imaginação. [...] aprende a se expressar livremente demonstrando seus sentimentos de diversos modos. O grafismo é de suma importância para o desenvolvimento infantil em diversas áreas sociais, cognitiva, emocionais entre outras.”

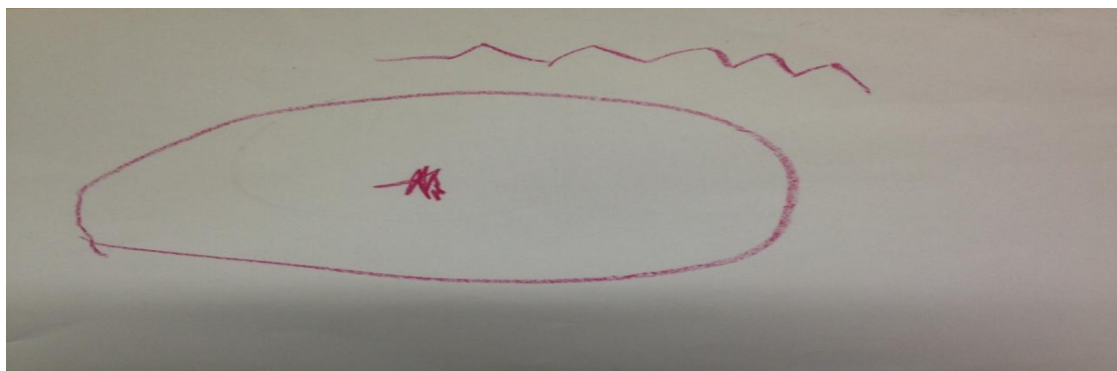
Foram selecionados do Grupo Poti de dezessete (17) alunos matriculados, quatro desenhos para serem analisados:

Figura nº4 – Aluno 03



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

Figura nº 5 – Aluno 03



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo



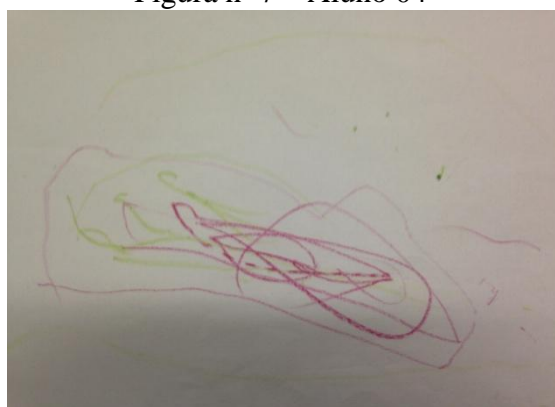
O aluno (03) tem três (02) anos de idade e segundo Piaget (1976) está na fase pré-operatória. Nota-se que a criança já consegue fazer relações entre desenho, pensamento e realidade. Nesta fase a criança desenha a partir de suas emoções, as cores e traçados não possuem relação com a realidade, utilizando a imaginação para desenharem. O aparecimento do círculo é o surgimento da forma fechada. É o objeto, é o corpo. Nascimento da figura e fundo.

Figura nº 6 – Aluno 04



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

Figura nº 7 – Aluno 04



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

O aluno (04) embora tenha também 2 anos de idade, percebe-se que ainda não se desvencilhou da fase das garatujas, pois seus traçados ainda são desordenados, rabiscação contínua, ocupando todo o espaço da folha, conforme verificamos na figura nº 6. Já no desenho da figura nº 7, percebe-se que ela centralizou mais o desenho, não ocupando todo o espaço.

- Grupo Anauá (árvore de flor): 3 anos a 3 anos e 11 meses;

**Professora (03):** “O desenho é uma das formas que as crianças têm para expressar o que sentem e pensam sobre si e sobre o mundo. Pelo desenho elas passam a compreender melhor suas emoções como valores, conceitos e regras da sociedade [...]. Descubrem também que é possível inventar e fantasiar”.

Dos treze (13) alunos matriculados foram escolhidos dois desenhos para serem analisados:

Figura nº 8 – Aluno 05



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

O aluno (05) tem três (03) anos de idade, e também se encontra na fase pré-operatória, segundo Piaget (1976). Pelo seu desenho podemos notar que é embasado na realidade, pois faz referência a figura humana, o que demonstra muita imaginação, mas ao mesmo tempo não se preocupando com os elementos finais.

Figura nº 9 – Aluno (06)



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

Também de 3 anos, o aluno (06) representa a figura humana através do boneco, com as partes segmentares saindo do tronco ( membros superiores e inferiores) e dentro do contorno do rosto, são desenhados olhos, nariz e boca. Utiliza, portanto linhas fechadas e aproximadamente ovaladas, de onde saem traços em várias direções. Já possui noção de espaço e introduz também, pequenas modificações no desenho (representa o sol, nuvens etc.), mostrando que seu pensamento já evoluiu.

- Grupo Piatã (forte e vigoroso): 4 anos a 4 anos e 11 meses;

**Professora (04):** “Ao desenhar, a criança diz muito de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando. O desenvolvimento dessa linguagem gráfica da criança não é linear. É repleto de idas e vindas, avanços e recuos, porque é justamente um processo. Desenhando, vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial, de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos [...]”

Foto nº 10 – Aluno 07



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

Tudo indica que o aluno (07) de 4 anos de idade também se encontra na fase do pré-esquematismo, desenhou uma árvore, mas já fixando-a no solo, fazendo a imitação da realidade. Diante desse desenho o professor identifica de imediato o que foi desenhado, antes mesmo da criança dar qualquer explicação.

Figura nº 11 – Aluno 08



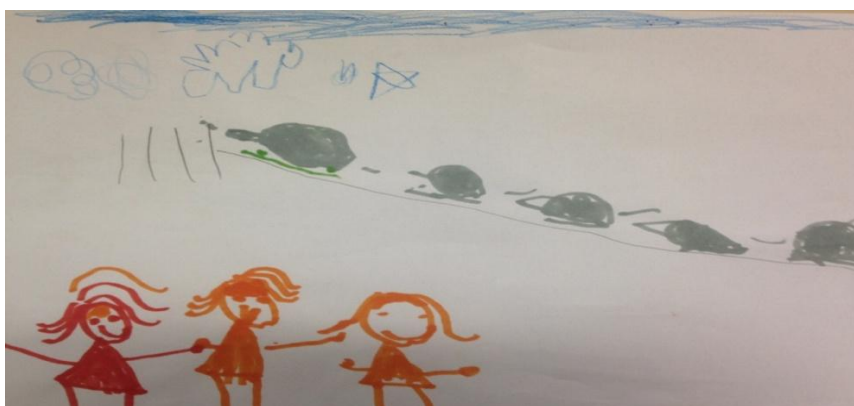
Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

Percebe-se no desenho do aluno (08) que as imagens mentais vão se aproximando dos atributos dos objetos que elas representam internamente, o que influencia os traçados gráficos. Tudo indica que o aluno (08) desenhou sua família, haja vista a riqueza de detalhes. Com maior detalhamento, as figuras começam a apresentar semelhança crescente com aquilo que elas dizem estar representando.

- Grupo Buriti (espécie de Palmeiras): 5 anos a 5 anos e 11 anos

**Professora (05):** “O desenho faz parte do desenvolvimento de qualquer ser humano, independente de sua idade e, portanto não deixa de ser mais ou menos importante no desenvolvimento psicofísico de uma criança. Toda criança passa por longo processo de evolução em todos os aspectos, mas para isso necessita passar por uma diversidade de estímulos”.

Figura nº 12 - Aluno 11



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

O desenho do aluno (11) está na fase pré-esquemática (cinco (05) anos de idade), mostra no seu desenho três figuras humanas, duas de mãos dadas, dando ideia a quem o vê do que queria representar. Percebe-se que coloca os membros superiores saindo do tronco, no rosto apenas os olhos e boca, esquecendo o nariz. O corpo sai diretamente da cabeça e o cabelo está suspenso no alto das mesmas. Subindo uma ladeira, supõem-se tartarugas além de outras representações (estrelas, nuvens etc.). Não se preocupa com o uso das cores (já que todas as figuras estão com a mesma cor, tanto a figura humana quanto as supostas tartarugas) e nem com os elementos finais que na maioria das vezes são dispersos e não se relacionam entre si.

Figura nº 13- Aluno 11



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

O mesmo aluno (11) na figura 13 desenha um dinossauro com riqueza de detalhes. Nessa figura o mesmo parece estar na fase pré-esquemática, pois já apresenta esquemas representativos (desenho esquematizado), representando graficamente certos detalhes, o que demonstra ter conquistado certo nível de desenvolvimento da capacidade representativa.

Figura nº 14- Aluno 12



Fonte: Aluno da Escola Índio Amigo

O desenho do aluno (12), também fase pré-esquemática mostra a riqueza de traçados gráficos, as figuras nesse momento já se fixam no solo. Com maior detalhamento, as figuras começam a apresentar semelhança crescente com aquilo que ela diz representar (utiliza os balõezinhos como se fossem pensamentos).

Os relatos das professoras reforçam a importância que dão ao desenho, evidenciando a relevância desta experiência para o desenvolvimento da criança. As contribuições dessas profissionais mostram que o ato de desenhar favorece na construção de habilidades para a escrita como também de expressão de sentimentos, emoções, valores, desejos, conceitos e

regras sociais. Sendo também, de vital importância nas diversas áreas sociais, cognitiva, emocionais entre outras.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho analisou a importância do desenho na Educação Infantil, tomando como embasamento o desenvolvimento do grafismo na criança baseado na teoria de renomados teóricos no assunto e através dos dados coletados no cenário escolhido “Escola Índio Amigo”.

Atualmente o desenho é valoroso, impregnado de significados, capaz de auxiliar o trabalho do professor em suas tarefas na prática pedagógica. Através dele as crianças revelam coisas que se passam no seu interior e que ainda não são capazes de demonstrar pela linguagem falada como os seus interesses, suas angústias, suas preferências, suas alegrias, seus conflitos emocionais, seus temas preferidos, cores prediletas, nos levando a conhecer um pouco mais desse ser em desenvolvimento.

A partir da pesquisa foram realizadas análises quanto às fases do grafismo apresentadas no desenho das crianças, de acordo com o referendado teórico Jean Piaget, as quais permitiram compreender a infância como um momento lúdico e único na vida da criança.

As análises de desenhos e relatos coletados das entrevistas dos professores nos conduziram a respostas satisfatórias, tendo em vista a nossa pergunta inicial, o que indica que a metodologia utilizada para a realização destas análises mostrou-se apropriada. Na análise dos desenhos pudemos perceber o desenvolvimento do grafismo das crianças na sua evolução desde a fase das garatujas até a fase Esquemática. Constatamos que o nível da representação começa a partir do momento em que a criança consegue fazer a interpretação do traçado, muito embora nesse momento o adulto note apenas rabiscos na sua intenção. Verificamos nesse momento o quanto é importante o professor investigar as reações da criança ao desenhar, pois será em função dessa investigação, que obterá elementos para orientá-las, para que no futuro aprendam a superar os desafios.

### **Referências**

BOMBONATO, Gisele A.; FARAGO, Alessandra C. **As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos.** In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016. Disponível no endereço eletrônico:

<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>. Acesso em 3/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/diretrizes+curriculares+nacionais+para+a+educacao+infantil](http://portal.mec.gov.br/diretrizes+curriculares+nacionais+para+a+educacao+infantil)>. Acesso em: 25 de Março de 2017.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5 ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

FERRONATO, Caroline. **O desenho nas práticas pedagógicas de educação infantil**: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba. Universidade Tuiuti do Paraná, 2014. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/39037039-Universidade-tuiuti-do-parana-caroline-ferronato.html>>. Acesso em agosto de 2017.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk. 2006.

\_\_\_\_\_. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

# A CRIANÇA COMO ALVO DA CULTURA CONSUMISTA

Marcela Aparecida da Silva Cordovino<sup>1</sup>

Luther King de Andrade Santana<sup>2</sup>

## 1 Introdução

O presente estudo propõe uma discussão em torno do consumismo infantil na sociedade de consumo, na tentativa de se buscar algumas respostas às principais questões que permeiam diretamente a vida da criança, sendo ela a protagonista e, ao mesmo tempo, alvo da cultura consumista.

O trabalho será estruturado através de revisões bibliográficas dos alguns teóricos, incluindo, Kramer (2008); Adorno (2002); Debord (2003) e algumas obras do sociólogo Zygmunt Bauman (1925-2017), por ser considerado um teórico importante da contemporaneidade. Deste modo, na primeira parte do artigo, “A infância do século XXI e a crise pós-moderna sob o paradigma da indústria cultural”, serão discutidos os principais conceitos propostos por Bauman acerca da modernidade líquida, a relativização dos valores dos comportamentos éticos e a crise de paradigmas pautada no individualismo e na ausência de empatia.

Durante o desenvolvimento da segunda parte, “A propaganda como veículo endossador do comportamento infantil: a fábrica dos desejos”, o objetivo central é demonstrar os mecanismos que a propaganda midiática desencadeia sobre os desejos e motivações, repercutindo diretamente na vida das crianças. O assunto polemizado discorrerá sobre o efeito da propaganda nos hábitos de consumo, sobretudo sua influência no comportamento infantil, visto ser a criança um elemento mais vulnerável neste processo de bombardeios apelativos veiculados a todo instante na grande mídia, estimulando os pequenos à aquisição de produtos supérfluos ou desnecessários, e ainda criando necessidades até então inexistentes com base nos endossadores, na ilusão do uso simbólico de *status* e no apelo emocional de propagandas, sobretudo em datas comemorativas como Dia das Crianças, Natal e Páscoa, e ainda apelativos que chamam a atenção das crianças para colocar em evidência o produto. Nestas épocas, as

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras, pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER, professora da SEME – Engenheiro Paulo de Frontin/RJ.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professor de Filosofia na Universidade de Vassouras, professor Doc-I na SEEDUC/RJ.



crianças são mais suscetíveis a desenvolverem comportamentos consumistas, pois a publicidade age estimulando o consumidor mirim, implantando a noção de que a troca de presentes é a verdadeira forma de amor.

Na última parte, destacar-se-á “O papel dos pais e educadores na formação da criança”. Nesta parte, será enfatizada a necessidade de se despertar desde a infância uma cosmovisão crítica e reflexiva da vida e do mundo, estimulando a solidariedade e o pensamento coletivo, subvertendo os desejos egoístas do indivíduo, principalmente do grupo e da sociedade capitalista, além de apresentar as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para minimizar a influência do consumo irresponsável na infância. Cabe um questionamento: Será que a modernidade líquida e a cultura consumista não atrapalharão no processo de maturação da nova geração?

## **2 A infância do século XXI e a crise pós-moderna sob o paradigma da indústria cultural**

Com a ampliação das grandes metrópoles e expansão da industrialização brasileira, houve a emergência de se redobrar a atenção e os cuidados com a criança, pois a mesma começou a ocupar um espaço muito importante na sociedade. Sendo assim, a criança se torna um transtorno social do Estado. Deste modo, começam a surgir legislações e políticas públicas específicas a fim de amparar a criança. Porém, tais medidas ainda continuam sendo insuficientes, permanecendo uma dicotomia entre a teoria e prática.

Conforme observa Kramer (1991):

Faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre, e foi com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao ‘problema da criança’ que alguns grupos começaram a atuar no início do século XX. (KRAMER, 1991, p. 61).

Nos dias atuais, ser criança não é algo tão simples assim. O chamado tempo moderno, dominado pela superioridade consumista, tem transformado o comportamento infantil. A infância do século XXI está fortemente marcada pelos avanços tecnológicos e parece ser muitas vezes elaborada pelas visões midiáticas, de modo que as apelações relacionadas ao consumismo infantil têm sido empregadas nos pequenos para que os mesmos sejam compradores ávidos no mercado capitalista, além de se tornarem pessoas viciadas deste vasto mundo digital.

Fazendo uma analogia com a realidade da criança e das infâncias nos séculos XX e XXI, pode-se dizer que, em cada tempo histórico, há um contexto peculiar. Desta forma, a criança tanto está presente na construção da sociedade como fica claro que não existe infância e, sim, infâncias. Deste modo, pode-se afirmar que as crianças são produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida. Por outro lado, a maioria das crianças tem demonstrado em seus comportamentos um amadurecimento que está além da sua idade, sendo vulneráveis a fatores influenciados por mensagens da publicidade. Segundo Bauman (2001):

[...] A obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção - e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa. (BAUMAN, 2001, p. 101).

Nas reflexões do teórico Bauman (2001), é chamada de modernidade líquida ou pós-modernidade essa face mais recente, o que seria uma espécie de continuidade ou nova fase moderna, momento este que pode ser compreendido pelas fortes crises no qual ocasionam comportamentos diferentes em vários ângulos políticos, sociais e econômicos, que acabam afetando a percepção e o entendimento do ser humano. Com a aceleração do tempo, a coerção do espaço e os avanços tecnológicos, o mundo líquido moderno tem sido marcado por uma cultura de perplexidades e incertezas, que muitas vezes não consegue solidificar os laços de confiança e a afetividade entre os indivíduos. Neste momento, o homem é comparado a uma máquina, sendo concebida como uma compreensão da nova visão contemporânea, em que as pessoas só possuem utilidade enquanto agentes da cadeia produtiva.

A infância contemporânea emerge, assim, como mais um subproduto dessa sociedade consumista que se configurou no pós-guerra, que oferece um repertório de produtos, serviços e propagandas os quais trazem um apelo de satisfação de supostas necessidades que, no entanto, revelam-se ilusórias e dissociadas da realidade. De acordo com os argumentos a respeito da indústria cultural no Brasil, o educador Teixeira Coelho diz:

[...] A indústria cultural no Brasil apresenta-se marcada pelos traços mais evidentes e grotescos do comercialismo em particular e do capitalismo em geral. Tudo o que possa prejudicar um consumismo acrítico não deve passar por esses veículos. Como norma, todas as preocupações culturais se guiam pela preocupação maior, que é vender alguma coisa. Para vender é necessário criar e manter o hábito de consumir. E para que este sobreviva é necessário embotar a capacidade crítica, em todos os seus domínios. (COELHO, 1994, p. 76).

O advento desse modelo de sociedade baseada na lógica do consumo e de um novo público consumidor – o consumidor mirim - fez com que surgisse também um fenômeno inédito que Adorno (2002) denominou de “indústria cultural”. Segundo este pensador alemão, a indústria cultural pode ser considerada a indústria do divertimento, na qual seu poder sobre os consumidores é mediado pela diversão, expressa nos ícones mercantilizados sob a forma de filmes, discos, músicas, livros e outros artigos cuja aquisição se reveste de todo um aparato midiático que traz um apelo subliminar ou até mesmo explícito as “necessidades” humanas básicas que se ocultam ilusoriamente na aquisição daqueles produtos, representativos de *status* e da sensação de bem estar do indivíduo meio ao tecido social no qual se encontra imerso.

Estas necessidades tangenciam condições físicas básicas de alimentação, vestuário, abrigo e segurança, de necessidades sociais de bens e afeto, além daquelas que os indivíduos possuem de conhecimento e auto-expressão e são mais bem representadas na pirâmide da hierarquia das necessidades humanas de Maslow<sup>3</sup>, conforme ilustração abaixo:

Figura 1 – Hierarquia de necessidades de Maslow



Fonte: Disponível em: <<https://osegredo.com.br/2016/09/hierarquia-de-necessidades-de-maslow>>. Acesso em: 9 set. 2017.

Assim, fazendo uso de estratégias de *marketing* baseadas na psicologia e nas ciências humanas, as peças publicitárias incorporaram como público-alvo os pequenos consumidores, aproveitando-se do caráter lúdico e divertido com que as propagandas são veiculadas nos

<sup>3</sup> Abraham Maslow (1908-1970) foi um psicólogo norte-americano, conhecido pela Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas ou a Pirâmide de Maslow. Foi um psicólogo de referência na Psicologia Humanista.

principais meios de comunicação de massa, como o rádio, a TV, os cartazes, as promoções estampadas em capas de revistas, no cinema, teatro e também nas novas tecnologias de comunicação e informação (TDICs), como a Internet, os aparelhos de *smartphone*, os *games* dentre outros equipamentos tecnológicos.

Debord (2003) chama esse modelo de sociedade de “sociedade do espetáculo”, que seria a maneira como a economia subjuga para si os homens, sendo o reflexo fiel da produção das coisas e tendo unicamente como fim a si mesma. Nessa perspectiva, o espetáculo é a principal produção da sociedade atual, onde o mundo real se converte em simples imagens que, por sua vez, se personalizam e despertam motivações eficientes, de mesma natureza de um comportamento hipnótico, em que a visão ganha primazia sobre os demais sentidos, mediatizando a percepção do mundo e da realidade.

Essa indústria cultural, contudo, priva ou posterga indefinidamente de seus consumidores a aquisição do seu objeto de desejo, gerando uma contínua insatisfação, pois ao invés de dar aquilo que oferece, reprime ou sufoca ou ainda gera novos desejos e necessidades, em um *continuum* infinito (ADORNO, 2002).

Sendo assim, a infância é cooptada pelo aspecto grandioso e espetacular com que os produtos são oferecidos a ela através da mídia. Como seres em formação, as crianças têm suas fantasias despertadas e retroalimentadas pelas personagens e ídolos da TV, dos desenhos animados, de seus programas favoritos e do futebol, que prometem um mundo de sonhos e benefícios encarnados nos jogos, brinquedos, roupas e calçados, ou mesmo no chocolate, nos doces e biscoitos prediletos, consagrados por marcas tradicionais e cujo consumo é perpetuado pelas gerações através dos endossadores. Os pequenos tornam-se, assim, mais vulneráveis ao bombardeamento de estímulos e promessas que transformam o supérfluo em novo símbolo de *status* e diferenciação e que também alcançam, muitas vezes de maneira ingênua ou acrítica, os próprios pais, que não questionam a aquisição de determinados produtos para seus filhos. Conforme observa Debord (2003), “o homem alienado daquilo que produz, mesmo criando os detalhes do seu mundo, está separado dele. Quando mais sua vida se transforma em mercadoria, mais se separa dela”.

Deste modo, a indústria cultural torna-se a expressão do modelo de produção capitalista e que tem nas peças publicitárias e na propaganda o veículo natural com que tais

produtos são consumidos e os desejos são capturados, prendendo adultos e crianças à cultura do consumismo.

## **2.1 Propaganda como veículo endossador do comportamento infantil: a fábrica dos desejos**

Como diz o velho ditado, “a propaganda é a alma do negócio”, e é realmente através dela que a sociedade do consumo vem sendo a cada dia mais fortalecida, tornando as pessoas consumidores ativos de produtos que, muitas vezes, não são tão necessários à condição humana.

Inferre-se, nas obras de alguns estudiosos (ADORNO, 2002; BAUMAN, 1998; DEBORD, 2003), que a propaganda é como fio condutor que cria no consumidor o desejo pelo *status*, o qual é despertado desde a infância. Por sua vez, a família é o primeiro grupo social no qual a criança está inserida, e é nela que se inicia a construção de valores e experiências que podem influenciá-las de maneira positiva ou negativa. Mesmo não sendo de modo proposital, os pais ainda acabam transpassando suas vontades não realizadas nos filhos e, com isso, a criança acaba tendo aspirações contrárias às suas escolhas e reais necessidades.

A família também pode colaborar implantando na criança conceitos estereotipados pela mídia, o que poderá conduzi-la a um consumo desenfreado. Por outro lado, a conduta publicitária em relação à infância é intencional, pois se aproveita da inocência da criança para que a mesma consiga mexer com o emocional dos seus pais, fato este puramente evasivo que ocasiona sentimentos de frustração, culpabilidade e impotência quando, naquele momento, o filho deseja algo que não pode ser realizado. Sendo assim, manifesta-se na criança o grande desejo pelo “ter”, verbo este enaltecido pela massa social.

Os mecanismos que são utilizados pela propaganda midiática, muitas vezes, têm finalidades indutivas que podem desencadear problemas que irão interferir diretamente ou indiretamente na formação da criança enquanto indivíduo e também em suas reais escolhas, visto que a sociedade em si impõe certos padrões advindos de mensagens publicitárias.

A publicidade age implicitamente e, com muita sutileza, faz com que as crianças criem expectativas sobre aquele determinado produto. Elas são induzidas e seduzidas pelas propagandas, sendo assim, enquanto não ganham o que desejam, não ficam satisfeitas. Tudo isso ocasiona prazer, mas que, muitas vezes, são prazeres ilusórios, visto que, com os

bombardeios apelativos da mídia, provavelmente outros atrativos serão apresentados a elas, para que as mesmas prossigam consumindo sem responsabilidade.

Nesse cenário, a propaganda assume um papel ímpar e manipulador sobre a sociedade, fazendo com que as pessoas sejam bombardeadas exacerbadamente por informações publicitárias, principalmente a criança que está em processo de formação de sua identidade. Para Ewald e Ribeiro (2010), os pais precisam auxiliar os filhos dando a eles uma educação crítica na intenção de despertar hábitos que desenvolvam um consumo saudável e responsável.

Como a criança não tem discernimento para sequer distinguir o anúncio comercial da programação televisiva, é fato que tampouco não consegue depreender a publicidade como tal em sua finalidade. E, mesmo para as crianças que têm condições de entender a publicidade, é difícil captar seu caráter persuasivo, o que significa que a criança acredita em tudo o que lhe é dito. Assim, percebe-se que o público infante-juvenil é formado por consumidores vulneráveis nas relações consumistas. (EWALD; RIBEIRO, 2010, p. 74).

Em face a esse poder de imersão da propaganda midiática, a legislação brasileira tem proposto vários dispositivos para proteger a criança de campanhas publicitárias abusivas. Neste sentido, a lei 8.985/2012 tem por intuito vedar a comercialização de lanches acompanhados de brindes ou brinquedos. Além disso, a resolução nº 163/2014 do CONANDA dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. Também está em tramitação o Projeto de Lei 3.515/2015, que trata do superendividamento.

Nele foi incluída uma alteração no texto do artigo 37, parágrafo 2º, do CDC, redefinindo o conceito de publicidade abusiva para crianças: "É abusiva, entre outras, a publicidade: [...] que contenha apelo imperativo de consumo à criança, que seja capaz de promover qualquer forma de discriminação ou sentimento de inferioridade entre o público de crianças e adolescentes ou que empregue criança ou adolescente na condição de porta-voz direto da mensagem de consumo". (PASQUALOTTO, 2017).

Diante desta vulnerabilidade do público infantil ao *marketing* publicitário, é preciso que os adultos ajudem as crianças a se empoderarem de uma autoestima saudável, autoconfiança e sentimentos sólidos de afeto para que elas sejam pessoas seguras e compreendam, por meio de sua inteligência, os valores e antivalores do mundo consumista, os quais darão a elas subsídios e possibilidades de diferenciar o “ser” e o “ter”, pois o que se vê é a publicidade estimular a todo o momento o “ter”.

Segundo Bauman (2007), as crianças são vistas pelos pais como “selecionadores conscientes”, donas de um conhecimento de que eles carecem. Devido a isso, as crianças são cada vez mais consultadas quando os pais têm de tomar uma decisão a respeito de compras, uma vez que estes não confiam mais em seu próprio julgamento sobre o que é bom para o seu filho e, assim, em suas próprias escolhas.

A mídia consegue manipular as informações e os desejos são criados nas pessoas. Com isso, a perversidade do sistema produz em suas bases relações competitivas, individualistas, desiguais e injustas, invertendo completamente os valores da sociedade.

De acordo com o sociólogo Bauman (2007), as coisas não podem ser mais importantes do que as pessoas. Há momento em que é preciso sair do nosso individualismo e pensar no coletivo. Não é saudável educar uma criança, materializando-se o amor e, muito menos, deformá-la com desejos consumistas, enaltecendo a lógica de um mercado capitalista dominado pela competitividade das regras imediatistas da sociedade de consumo. Como destaca Bauman (2007):

Do modo como as coisas estão agora às crianças de hoje são as principais e mais importantes consumidores de amanhã: e não há motivo para admirar-se, já que a força da nação é medida pelo PIB, o qual, por sua vez, é avaliado pela quantidade de dinheiro que troca de mãos. É melhor que as crianças se preparem desde cedo para o papel de consumidores/compradores ávidos e informados – preferivelmente desde o berço. O dinheiro gasto no seu treinamento não será desperdiçado. (BAUMAN, 2007, p. 147).

A cultura consumista no mundo líquido moderno tudo transcende com rapidez. Os valores e éticas abarcados na sociedade estão desaparecendo, ocupando lugar a intolerância, desrespeito e a desvalorização do ser humano.

## **2.2 O Papel dos Pais e Educadores na Formação da Criança**

No âmbito educacional, a escola é o segundo ambiente em que as crianças começam a se socializar através da educação formal, e o professor passa a ser o facilitador do trabalho pedagógico e também na conscientização desses cidadãos. Por essa razão, há uma grande necessidade de se trabalhar com os temas transversais, em especial, a questão do consumo, tendo em vista um modo eficaz de despertar nas crianças a consciência crítica e as problemáticas de cunho social e urgentes, os quais estão incorporados no currículo escolar relacionados diretamente com a vida social desse aluno. Desta maneira, a escola começa a

assumir o seu papel sociabilizador no intuito de orientar os educandos desde a infância sobre a importância do que é necessário ou não consumir (BRASIL, 1997).

Em contrapartida, a percepção de que estamos inseridos em uma sociedade consumista, que coisifica as pessoas e as relações humanas objetivando o lucro e modos de vida artificiais, estimulados pela grande mídia e pelos veículos endossadores, faz da educação dos filhos uma questão de vital importância no universo familiar, transferindo aos pais a responsabilidade pela formação ética e comprometida da criança, imbuída de valores de sustentabilidade e promoção social.

Para que esse fim seja atingido, no entanto, requer-se uma transmutação de valores, que tem como ponto de partida a desalienação da influência midiática e dos aparelhos ideológicos propagados pelas diferentes instâncias da sociedade hodierna que, muitas vezes, se ocultam em discursos e práticas politicamente corretas, mas que tem, em sua essência, um elo inquebrantável com o sistema produtivo emergente.

Assim, família e escola são duas vertentes que podem e devem trabalhar juntas para a formação ética da criança, estimulando desde cedo o consumo responsável, o respeito à natureza e ao meio ambiente, a significância das relações humanas como aspectos intangíveis da experiência de viver e fazer parte deste mundo, provocando o resgate de valores que destronem o “ter” e restitua o “ser” como *modus operandi* das regras de comportamento e conduta no plano social e comunitário.

Segundo Adorno (2002), a supremacia dos interesses políticos e econômicos globalizantes tem gerado uma sociedade do tédio, onde a criatividade é esmagada para dar lugar a relações massificadas de produção e trabalho. Para este pensador, uma das expressões mais contundentes das deformações que a constituição global da sociedade produz nas pessoas é a detração da fantasia e seu atrofiamento. Nesse sentido, aqueles que desejam adaptar-se, devem renunciar cada vez mais à fantasia. Essa ausência, estimulada e recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas e destituídas desse elemento tão essencial ao elo criativo nas escassas horas livres.

Resgatar, portanto, a capacidade criativa dos indivíduos deve estar na perspectiva dos pais e educadores comprometidos com uma educação libertadora, que desaliena os indivíduos dessa prisão ideológica regida pela propaganda e pelas estruturas de poder que sedimentam as relações sociais (FREIRE, 2011). A educação na infância deve privilegiar o lúdico, a



brincadeira, o uso de recursos e instrumentos que estimulem a imaginação, a inventividade e despertem o pensamento, a solidariedade e valores comprometidos com o respeito à natureza e a todas as formas de vida. Por outro lado, não deve prescindir da compreensão do valor do dinheiro e dos bens de consumo que circulam como mercadorias, cabendo aos pais e professores levarem-nos a compreender a verdadeira necessidade (ou não) da aquisição de determinados produtos.

Conforme Bauman (1998) salienta, é quando ocorre a reunião moral entre o Eu e o Outro que fica em segundo plano a grande maioria das coisas que preenchem a vida diária de todo ser humano, que inclui a busca pela sobrevivência e auto-engrandecimento, a consideração racional de fins e meios, a avaliação de ganhos e perdas, a procura do prazer, a própria política e economia. Isso faz nascer um sentimento de empatia que pode levar a criança a comportamentos mais altruístas, ao perceberem que não estão no epicentro de sua experiência da vida no mundo, mas faz parte de um todo chamado sociedade, repleta de contradições e nuances que se desenham na dinâmica histórica dos tempos. Esse sentimento de pertencimento ao coletivo catalisa percepção de que os bens aqui consumidos são escassos e devem ser preservados para as novas gerações, acenando com um conceito, ainda que rudimentar, de sustentabilidade.

Tal mudança de paradigma se expressa em uma nova relação com os padrões de consumo. A cada ano os bens de consumo se tornam mais ilusórios, instantâneos e perecíveis, pois a lógica do mercado capitalista é a fabricação de produtos que tenham qualidades que envolvam o desejo do indivíduo e a praticidade ao utilizar os mesmos, mas com pouca durabilidade, sendo quase ou completamente descartáveis. É algo puramente estratégico, pois o que é comprado hoje, após dias ou meses, talvez, não tenha mais serventias, o que é chamado de obsolescência programada ou planejada. As mercadorias têm prazos de validade, tanto os produtos duráveis quanto os produtos não duráveis.

De acordo com Bauman (2001):

A liberdade de tratar o conjunto da vida como uma festa de compras adiadas significa conceber o mundo como um depósito abarrotado de mercadorias. Dada a profusão de ofertas tentadoras, o potencial gerador de prazeres de qualquer mercadoria tende a se exaurir rapidamente. Felizmente para os consumidores *com recursos*, estes os garantem contra conseqüências desagradáveis como a mercantilização. Podem destacar as posses que não mais querem com a mesma facilidade com que podem adquirir as que desejam. Estão protegidos contra o rápido envelhecimento e contra a

obsolescência planejada dos desejos e sua satisfação transitória. (BAUMAN, 2001, p. 104 - 105).

É importante que os pais orientem os seus filhos dia a dia ensinando-os, sobretudo da significância de se planejar com consciência antes de saírem consumindo tudo o que veem pela frente, principalmente no que se assiste nos veículos endossadores produzidos pelos meios de comunicação de massa. Os responsáveis também assumem um papel indispensável quanto ao ato de educar, conscientizando suas crianças para que as mesmas entendam que o dinheiro tem um valor, portanto, há uma necessidade de se compreender que é preciso ganhá-lo e, para isso, é preciso conquistá-lo através do trabalho e do merecimento. Por isso, é relevante saber como e o porquê de se gastá-lo para comprar aquele determinado produto, e também ter conhecimento das mercadorias que serão compradas e consumidas com o objetivo de não desperdiçá-las e, sim, economizá-las com responsabilidade.

Em nossa sociedade, a indústria cultural embute na cabeça dos pais que a melhor forma de agradar os filhos é comprando presentes e o próprio mercado capitalista impulsiona esse comportamento, de tal maneira que a maioria dos responsáveis acredita que os mimos solucionarão a carência desta falta de tempo. Por este motivo, a qualidade do tempo é primordial para que os pais proporcionem aos filhos uma educação pautada numa formação de valores éticos para que os mesmos não caiam na armadilha de deixar de “ser para ter”, tornando-os pessoas com hábitos superficiais e exagerados, comprando muito além daquilo que é preciso para viver enquanto consumidores.

Tendo em vista o papel formativo e conscientizador com que essas duas instituições – família e escola – atuam sobre a formação da criança, abre-se um leque de estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para contribuir na construção de seres pensantes e consumidores críticos, capazes de escolher o que querem comprar ou consumir e não se tornar alienados do jogo publicitário e mercadológico com que os produtos são ofertados no universo midiático.

No seio familiar, os pais podem contribuir, permitindo, por exemplo, que os filhos participem do orçamento, mostrando aos mesmos a importância do dinheiro e a necessidade de economizar ou consumir aquilo que realmente é necessário, de modo que os gastos não comprometam a receita mensal da família. Levar as crianças às compras seja ao mercado ou às lojas de roupas e calçados é uma estratégia de largo alcance educativo, pois habitua os pequenos a saber o valor das coisas. Além disso, os pais podem estimular os filhos a

economizarem, dando-lhes um dinheiro (a chamada “mesada”) todo mês, ensinando-lhes a administrar suas finanças e a comprar com diligência algum produto que realmente lhes interessa e que esteja ao alcance de seu poder aquisitivo.

No âmbito escolar, os professores, sobretudo os da educação infantil, compartilham com os pais a responsabilidade de educar as crianças para práticas de consumo sustentável, que tenham como enfoque a importância não só de economizar o próprio dinheiro, como também de preservar os recursos de nosso planeta, que são finitos e cada vez mais escassos.

O papel dos pais e professores, enquanto educadores, é priorizar a qualidade do tempo e ensinar que é preciso fazer escolhas conscientes, ainda mais quando se refere ao consumo. Pequenas atitudes na infância fazem grande diferença, ao se dispor de momentos dialógicos para auxiliarem as crianças, reforçando a construção de um pensamento ético, equilibrado, espontâneo e benéfico em busca do amadurecimento gradativo. As crianças precisam desfrutar a sua infância de maneira agradável e prazerosa, uma vez que essa etapa é algo muito importante e única para a sua formação enquanto ser que faz parte do mundo. Assim, os professores podem (e devem) adotar estratégias pedagógicas que privilegiem a ludicidade, o dinamismo e a autonomia dos estudantes, exercendo o papel de mediadores do processo ensino aprendizagem ao incorporarem conceitos de consumo responsável e sustentabilidade em suas práticas e discursos.

Em grande medida, os professores podem estimular posicionamentos críticos entre os estudantes com atividades práticas baseadas na política dos 5Rs ou na pegada ecológica, com as devidas adaptações para cada faixa etária.

A Pegada Ecológica é uma ferramenta de largo alcance educativo e que permite aos educadores promover, entre seus alunos de diferentes faixas etárias, a conscientização de seus hábitos de consumo e de suas práticas ecológicas.

Por conseguinte, a chamada PE (Pegada Ecológica) constitui uma metodologia de contabilidade ambiental que permite avaliar a demanda humana por recursos naturais renováveis, tendo em vista a capacidade regenerativa do planeta. Assim, a PE de uma pessoa, cidade, país ou região equivale ao tamanho das áreas produtivas de terra e de mar necessárias para gerar produtos, bens e serviços que utilizamos no cotidiano, sendo uma das formas de traduzir, em hectares (ha), a extensão de território que uma pessoa ou toda uma população utiliza, em média, para sustentar seu consumo (WWF BRASIL, 2014).

Considerando que o pedagogo terá por público-alvo a criança, o professor poderá adaptar esse questionário ou mesmo resolver juntamente com os alunos em um ambiente interativo (lousa digital, data show e a utilização de outros equipamentos tecnológicos), promovendo o debate e uma reflexão crítica sobre o consumismo infantil segundo o nível de entendimento e compreensão da turma. Ao final, espera-se que os estudantes tenham compreendido que pequenas ações individuais geram impactos globais sobre os recursos de nosso planeta, incluindo as práticas de consumo estimuladas pelo mercado.

Outra ferramenta didática de que o professor poderá lançar mão em sua prática de ensino é o uso da política dos 5Rs, que inclui uma série de procedimentos a serem praticados no plano individual e que têm por fim reduzir os impactos da exploração dos recursos naturais através da mudança de comportamento das pessoas frente aos bens de consumo.

A política dos 5Rs inclui cinco palavras-chave, iniciadas por “r” (daí o nome), que incluem: repensar, reduzir, reciclar, recusar e reutilizar. Estimula, por conseguinte, pequenas mudanças de comportamento quanto ao tempo de banho e escovamento de dentes, evitando-se o desperdício de água; reflexão quanto à necessidade real de comprar determinado produto, levando os indivíduos a fazerem a seguinte pergunta “Tenho realmente necessidade de consumir aquele produto?” (BRASIL, 2014).

Enquanto reciclar, reutilizar e reduzir tangenciam práticas de relacionamento com os bens de consumo já produzidos, repensar e recusar dizem respeito a uma mudança de comportamento em relação aos próprios hábitos de consumo, o que leva a um posicionamento crítico dos indivíduos em relação às suas práticas consumistas.

Finalmente, o professor tem ao seu dispor um vasto acervo de material multimídia que envolve jogos, animações, ferramentas *online*, quebra-cabeças e *games* sofisticados tratando da questão da sustentabilidade e consumismo.

### **Considerações finais**

Tendo em vista as discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho, o presente estudo mostrou que a propaganda midiática exerce uma influência significativa sobre os hábitos de consumo do público infantil, sendo as crianças entes mais vulneráveis ao poder persuasivo das peças publicitárias quanto a padrões de comportamento e estilos de vida.

A partir dos contributos de Bauman, Adorno e de outros teóricos que estudaram o fenómeno do consumismo na era contemporânea, entende-se que vivenciamos a chamada “modernidade líquida” ou sociedade do espetáculo, em que, sob a égide do sistema capitalista, os indivíduos encontram-se aprisionados à cultura consumista, sobretudo as crianças. Considerando que a modernidade líquida e o consumismo interferem no processo de maturação do novo ser, cooptando-os a adquirir bens e serviços motivados por fatores externos vistos como necessários, mas que, não obstante, revelam-se ilusórios e destituídos de legitimidade.

O ente em formação encontra-se, assim, imersa em uma indústria cultural patrocinada e sustentada pelos agentes endossadores, que despertam na criança o desejo de aquisição de determinados artigos e produtos por causa dos ídolos da televisão, do rádio, das novelas e desenhos animados, os quais estampam as embalagens ou mesmo protagonizam as peças de *marketing* veiculadas por esses meios de comunicação de massa.

Em face ao enorme poder de penetração da propaganda sobre o público consumidor infantil, atraído pelas supostas qualidades e virtudes de produtos e demais bens de consumo, compete aos pais e educadores mediar orientando na formação da criança despertando nela uma consciência racional no que diz respeito aos seus padrões de comportamento, tendo como objetivo um consumo responsável e comprometido com valores de equilíbrio e sustentabilidade, e estimulando uma cosmovisão crítica e voltada para uma relação mais salutar com os bens adquiridos.

Para atingir esse fim, os pais devem auxiliar os seus filhos educando-os com hábitos responsável e os educadores devem adotar estratégias didático-pedagógicas que contemplem a política dos 5Rs, a pegada ecológica, a instrumentalização de jogos e outras atividades educativas que tenham a potencialidade de despertar o consumo responsável e estimular a economia, a sustentabilidade e a educação ambiental, considerando-se que o consumo é uma variável atrelada à espoliação dos recursos naturais de nosso planeta.

Conclui-se que, para reduzir o impacto da propaganda sobre o consumismo infantil, cabe aos pais e educadores a tarefa de desalienar e conscientizar a criança, despertando nelas, desde cedo, o consumo voltado para o desenvolvimento sustentável, comprometido com os preceitos éticos e morais de uma sociedade mais justa baseada em valores democráticos e sociais.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural e sociedade**. Tradução Juba Elizabeth Levy (et.al.). SP: Paz e Terra, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama (Et.al.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política dos 5rs**. 2014. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/informma/item/9410>>. Acesso em: 21 out. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.146p.
- BAZÍLIO, L. C. KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. 16ª ed. São Paulo: editora brasiliense, 1994.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Projeto Periferia, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- PASQUALOTTO, A. **Lei sobre conceito de publicidade abusiva para crianças não deve ser alterada**; 7 de junho de 2017. Disponível em: <<http://brasilcon.org.br/noticia/lei-sobre-conceito-de-publicidade-abusiva-para-criancas-nao-deve-ser-alterada>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- RIBEIRO, D. C.; EWALD, A. P. Ética e publicidade infantil. **Comunicação e Inovação**. São Caetano do Sul, v. 11, n. 20, p. 68-76. Jan./jun 2010.
- WWF BRASIL. **Relatório anual 2013. 2014**. Disponível em: <<https://www.wwf.org.br/?39902/Relatorio-Anual-2013> >. Acesso em: 20 out. 2017.

**PARTE IV**  
**ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTAS E DESAFIOS**

## **ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTAS E DESAFIOS**

Esta seção dedicada à Alfabetização é uma coletânea de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras – apresentados no ano de 2017- cujas autoras compartilham relevantes saberes sobre as diversas concepções de alfabetização e de letramento abordadas ao longo da história da educação brasileira.

Assim, ainda que interligados e dotados de intrínseca interface, alfabetizar e letrar são processos distintos. “Alfabetizado” - segundo Soares (2000, p.19) - é aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, mas não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropria da leitura e da escrita, pela não incorporação das práticas sociais que as demandam. Já o “letrado”, segundo o mesmo autor, é o indivíduo que, além de ler e escrever, é competente para empregar a leitura e a escrita em situações concretas, nas quais ler e escrever têm significado e colaboram para a prática da comunicação.

Considera-se, portanto, que as práticas do letramento acontecem nos diálogos que ocorrem no cotidiano até com as pessoas não alfabetizadas. Os adultos não alfabetizados e as crianças que ainda não iniciaram o processo de alfabetização estão inseridos em um mundo letrado, reconhecendo a importância da leitura e da escrita no contexto social. Diferentemente, pessoas alfabetizadas conhecem os códigos alfabéticos, identificam os sons das letras, conseguem muitas vezes ler palavras e parágrafos simples, mas comumente não assumem o mundo da leitura e da escrita no contexto social.

Os conceitos de alfabetização e letramento apontam duas vertentes importantes da aprendizagem da escrita. Analisadas através de um prisma, temos a capacidade de ler e escrever propriamente dita, e, sob outro olhar, a apreensão efetiva da língua escrita.

Na primeira parte deste capítulo, a acadêmica *Camila Piassá da Silva de Paula*, ao discutir o tema “Alfabetização e Letramento: um diálogo educacional”, aborda os conceitos e processos da educação continuada na prática docente, destacando a necessidade do professor em seu cotidiano pedagógico, tornar-se reflexivo e desenvolver pesquisas.

A segunda parte do capítulo, de autoria da acadêmica *Crisaine Gonçalves dos Santos*, está direcionada para o “O impacto dos mitos da alfabetização nos dias atuais”, problematizando as ideias de vários autores que esclarecem e conceituam o assunto. A autora



analisou criticamente o impacto do mito da alfabetização em tempos atuais, evidenciando que, por meio da alfabetização e do letramento, o professor pode desenvolver sua prática pedagógica a partir da construção da aprendizagem. Há necessidade de que fomenta o crescimento e o desenvolvimento dos educandos, em especial na alfabetização, contribuindo para que se tornem pessoas capazes de se aceitarem (e aos demais), de expressarem seus sentimentos, ideias e ideais, de tomarem decisões conscientes, assim como de estabelecerem e manterem relações interpessoais profundas e de caráter democrático.

Tenho a convicção de que a leitura deste capítulo trará valiosas contribuições à prática pedagógica daqueles que estão comprometidos com uma educação de qualidade.

**Therezinha Coelho de Souza**

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO UM DIÁLOGO EDUCACIONAL

Camila Piassá da Silva de Paula<sup>1</sup>

Suzana Medeiros Batista Amorim<sup>2</sup>

## Introdução

Um olhar para sociedade de fundamental importância, neste momento histórico social em que vivemos, é o entendimento do letramento e as concepções sociais. Na contemporaneidade, emerge a necessidade de discutir na educação formal as contribuições do conceito de letramento, em prol de uma sociedade que produz sustentação nos processos de cidadania.

Nas diversas facetas das comunidades, deparamo-nos com práticas sociais que conduzem os grupos a possíveis reflexões de possibilidades emancipatórias e civilizatórias. Necessitamos cada vez mais de uma sociedade civil participativa, autônoma, com seus direitos garantidos e respeitados.

Nesta direção, os espaços formais de educação muito têm a contribuir no processo de fortalecimento da sociedade, bem como na formação do cidadão com responsabilidade social. Assim sendo, dialogar com as perspectivas e conceitos que abarcam os vocábulos alfabetização e letramento torna essencial para a instituição escolar.

Na educação formal o referido diálogo se desenha necessário à produção pedagógica substancial. Neste contexto educacional, muitos saberes e conhecimentos são construídos, objetivando nutrir os seres humanos, bem como o social em que vivem. As relações dos atores que integram a educação formal muito auxiliam nesta jornada.

Estes processos formadores migram para a sociedade e entender o letramento como prática social, que contempla a formação do Homem, é essencial. Assim sendo, propor um diálogo educacional, com os atores envolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, no

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vassouras, lecionando no 1º ano de escolaridade do ensino fundamental.

<sup>2</sup> Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras. Docente do Curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação (UNESA), Mestre em Educação (UNESA) e Graduada em Pedagogia (FAA).

que tange as concepções de alfabetização e letramento, possibilita uma reflexão mais profunda do assunto. Para tanto, discutir a formação continuada dos docentes, em relação a tal temática, exige que as escolas e a docência se reinventem diante de suas dificuldades e coletividades.

Neste cenário, inquietações perpassam nossos pensamentos, tais como: o professor dos anos iniciais do ensino fundamental já se apropriou dos conceitos de letramento e de alfabetização? A formação docente valoriza a discussão sobre a importância dos referidos conceitos para a educação formal? O letramento é temática compreendida pelos alunos da educação formal? Frente a tais inquietações pontuadas se apresenta um campo de pesquisa.

Nesta concepção, a presente pesquisa objetivou discutir a relação da formação continuada do docente dos anos iniciais do ensino fundamental com a aprendizagem da alfabetização e letramento dos educandos. Para dar conta desse objetivo, se fez necessário traçar questões para o estudo, a saber: como a formação continuada do docente contribui para a alfabetização e letramento dos educandos; e, como a aprendizagem dos alunos são pontuadas e articuladas com os conceitos de alfabetização e letramento? Sendo assim, a amplitude de autores que discutem a temática é significativa, como por exemplo, Magda Soares, Magna Silva Cruz e Eliane Borges Albuquerque, entre outros.

Tendo em vista que o presente estudo se propôs realizar uma análise documental da relação da formação continuada do docente dos anos iniciais do ensino fundamental com a aprendizagem da alfabetização e letramento dos educandos dentro da perspectiva da prática social, que se inclui em nossas questões de estudo; inferimos que a pesquisa se traduziu em uma pesquisa qualitativa.

Nesta abordagem, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.169) ressaltam que “considera como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação [...] no caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados”.

O trabalho se apresentou como pesquisa bibliográfica, que se baseou em afirmações e questionamentos retirados de textos escritos por autores renomados no cenário pesquisado. Não há, pois, estudo de campo e as respostas apresentadas às questões de estudo foram de cunho teórico.

Nesta direção, o estudo passou pelas seguintes etapas, a saber: primeiro foi realizado um levantamento do material teórico; foram selecionados os que entendermos possuir uma íntima relação com a pesquisa para nos debruçarmos efetivamente; identificadas às partes que foi possível agregar ao nosso trabalho, organizou-se os temas que serão abordados no trabalho; e em seguida com as partes selecionadas e organizadas, passamos a redigir o artigo.

### **Tecendo os caminhos conceituais**

Os conceitos de alfabetização e letramento são temas que vêm sendo agregados ao campo de discussão dos docentes da educação formal. À luz da literatura estudada, nos deparamos com parte desse grupo entendendo o que abarca os conceitos dos vocábulos em questão, e outra parte que se apropria somente do conceito de alfabetização. Soares (2010, p. 16) salienta que “se a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo letrado e iletrado [...]”.

Esse vocábulo letramento, ainda, está sendo absorvido por uma parcela de profissionais da educação que até então não se apropriou de fato desse conceito.

Soares destaca que:

é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema da escrita. (SOARES, 2004, p. 97)”

Nesta perspectiva, os docentes precisam absorver e apropriar-se de tais conceitos. Para tal, a formação continuada reconhecida como ferramenta de capacitação e aprimoramento, em serviço, objetiva aperfeiçoar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Freire (2013, p. 30) enfatiza que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque fui indagado e me indago”.

Os dois termos estão interligados e não podem ser vistos isoladamente, pois precisamos entender e compreender o real conceito de cada vocábulo. Conforme Soares (2010, p. 20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler

e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Muitos alunos chegam ao ensino fundamental sem o pleno domínio, garantido por lei, da leitura e da escrita, sem conseguir resolver situações simples que envolvem leitura e interpretação. Nesta perspectiva, a alfabetização está sendo vista como o ensino da leitura e escrita para o registro das palavras, como simplesmente decodificação das letras, não é o fato de ensinar a decodificar o sistema alfabético que prepara os indivíduos para a leitura e escrita.

Cruz e Albuquerque ressaltam que

[...] que se refere à alfabetização especificamente, é importante destacar que até meados da década de 1980, a leitura e a escrita eram consideradas como processos de decodificação e codificação e, para ensiná-las, era preciso escolher o melhor método entre os analíticos ou os sintéticos. Porém, antes de iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, todas as crianças deveriam passar por um período preparatório, marcado por atividades de prontidão que visavam ao desenvolvimento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva. (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011, p. 128)

O processo de alfabetização está muito, além disso, está ligado diretamente ao letramento. Termo este usado mais recentemente na educação para auxiliar no sistema alfabético da leitura, da apropriação do ensino da leitura e escrita.

Segundo Soares (2010, p.18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento e formação dos cidadãos para o convívio na sociedade. Mortatti (2004, p.107) enfatiza essa concepção quando salienta que “somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita”.

A aprendizagem da leitura e escrita deve permitir aos alunos conectar-se direto a conhecimentos que a partir deles criarão novos saberes. Soares (2007, p.14) salienta que

[...] para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio de processo de alfabetização, e o

domínio de competências e uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento. (SOARES, 2007, p.14)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, em seu artigo 32, garante aos educandos o direito ao ensino da leitura e da escrita. O referido artigo determina que

[...] o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...].

Várias redes de ensino participam do sistema de alfabetização ligado ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa federal veio de encontro à necessidade de contribuir na formação continuada de docentes, no que tange o real entendimento, domínio e compreensão de alfabetização e letramento, com o intuito de alfabetizar e letrar crianças até o 3º ano de escolaridade do ensino fundamental. A garantia da compreensão do sistema de leitura e escrita passa pela formação dos docentes, que terão que absorver este processo, e que muito contribuirá para o seu desenvolvimento em prol dos discentes que farão uso desses conhecimentos nos anos escolares seguintes.

Portanto, os docentes devem refletir, valorizar e aprimorar seu conhecimento contribuindo da melhor maneira possível para a formação dos educandos, oferecendo assim uma alfabetização e letramento de qualidade nas instituições escolares.

### **Dialogicidade entre a formação continuada docente e letramento como prática social**

Acreditando que a formação continuada do docente é essencial para o ensino aprendizagem de todos os alunos e seu convívio como cidadão na sociedade, precisamos, então, considerar os direitos garantidos por lei para essa aprendizagem.

O currículo de alfabetização precisa ter transparência, no que diz aos direitos de aprendizagem, é preciso que o docente tenha planejamento e compromisso com os alunos no que tange a aprendizagem.

Para isso, é primordial a consideração dos direitos de aprendizagem como um compromisso social, de modo a garantir que até o 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados. Ressaltamos, porém, que a educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da

escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas. (BRASIL, MEC, SEB, PNAIC, p. 06, ANO2 - UNIDADE 01, 2012)

Uma grande preocupação nos anos iniciais do ensino fundamental vem sendo a apropriação do sistema de alfabetização e letramento por parte dos docentes, para formação dos educandos. É preciso que os docentes estejam em total domínio do sistema de alfabetização e letramento garantidos por lei para a melhor formação de uma sociedade ciente dos seus direitos e deveres.

Por diversas vezes, no ensino da escrita e leitura, os alunos simplesmente decodificam as letras sem conseguir de fato entender o real significado, o sentido. Essa aprendizagem é frágil para sua vida e formação fora do ambiente escolar.

A formação continuada e a prática docente se traduzem aos educandos o cumprimento do propósito educacional, o currículo guia a produção de saberes e estes contributivos a prática social do aluno.

A LDB 9.394/96, em seu artigo 22, sinaliza que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O indivíduo tem direitos garantidos por lei de uma educação formal de qualidade. É através dessa formação que a escola contribui com as práticas sociais do aluno. A construção do conhecimento toma força na sociedade, além dos muros escolares. Somos seres sociais e como tais, necessitamos de buscas incansáveis de vida social efetiva.

Soares (2003, p. 96, *apud* Brasil, MEC, SEB, PNAIC, P. 06, Ano 2 – unidade 02, 2012) afirma que

[...] sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos [...] ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola ou [...] porque podemos incorrer no espontaneísmo. (SOARES, 2003, p. 96, *APUD* Brasil, MEC, SEB, PNAIC, p. 06, Ano 2 – unidade 02, 2012).

Na medida em que o docente se apropria do conhecimento de alfabetização e letramento ele permite ao educando um aprimoramento desse sistema contribuindo para suas formações de vida, oportunizando-o um amplo conhecimento domínio da escrita e leitura.

A escola é um ambiente amplo de aquisição do conhecimento, por sua vez transmite conhecimentos diversos para formação de indivíduos letrados, capazes de ler o mundo a sua volta e buscar cada dia mais conhecimento para sua vida.

Freire (2013, p. 96) salienta que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. O autor, ainda, afirma que “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Os docentes devem apropriar-se do conceito de alfabetização e letramento contribuindo para ampliar a aprendizagem da criança por meio da análise sobre os inúmeros textos que as rodeiam.

É preciso ser consciente de que grande parte dessa alfabetização vem por meio da educação formal no ambiente escolar, essa precisa abranger a alfabetização e letramento como manifestações e ter a consciência do quão abundante são as capacidades e uso dessas ferramentas na sociedade.

Para Soares esse procedimento

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para catar-se...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2010, p. 92)

O ensino da leitura e da escrita deve formar cidadãos críticos, oportunizando a inclusão dos homens nas diferentes culturas. Para Maciel e Lúcio (2008, p. 21) [...] “são muitos os desafios a serem enfrentados no atual contexto educacional, em que muitos alunos



passam pela escola sem encontrar condições efetivas de se tornarem leitores e produtores de texto competentes”.

Para que os alunos construam seu conhecimento de leitura e escrita é fundamental a forma com que o docente ministra suas aulas, uma vez que estamos incluídos nesse processo devemos agir com postura, saber conduzir e adequar suas aulas, contribuindo para que o cidadão seja capaz de dominar o sistema de leitura e escrita fora do contexto escolar.

Sempre que preciso for os docentes devem replanejar suas práticas pedagógicas e seu planejamento, identificando e modificando possíveis falhas. Ao planejar, os profissionais da escola precisam ainda prever e articular outras dimensões, como a relação entre as diversas disciplinas a serem trabalhadas, a organização da dinâmica dos trabalhos, os desdobramentos das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e a natureza das avaliações a serem implementadas. (SILVA, 2008, p. 21)

### **Considerações Finais**

Durante a pesquisa foi possível observar que os autores renomados na temática estudada neste artigo, discutem a importância do docente bem preparado para que assim possa desenvolver práticas pedagógicas, que de fato contribuam para o letramento como prática social.

A partir de um contexto específico, é importante lembrar que as inferências aqui tecidas se referem à pesquisa bibliográfica realizada, especificamente, para este trabalho.

Com a finalidade de responder as questões de estudo apresentadas anteriormente; ressaltar considerações que retomam o objetivo geral desta investigação; e, por último, oferecer algumas reflexões sobre o tema estudado, nos debruçamos aqui objetivando apresentar um resumo do estudo realizado.

A primeira questão de estudo buscava identificar como a formação continuada docente contribui para a alfabetização e letramento dos educandos?

Pela análise do referencial teórico elaborado para esta pesquisa, percebemos que são significativas as contribuições teóricas dos autores estudados para a temática em questão. Concluimos que no processo de alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, segundo os teóricos, é extremamente relevante e benéfico que o docente

valorize sua formação continuada. A atualização profissional fortalece as práticas pedagógicas, de modo a ampliar saberes e fomentar experiências que de fato alavanque processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda questão de estudo visava saber como a aprendizagem dos alunos são pontuadas e articuladas com os conceitos de alfabetização e letramento?

Para responder esta questão, analisamos as ideias referentes a esta temática e concluímos que segundo os autores lidos, aulas bem preparadas, articuladas e estruturadas, com recursos pedagógicos apropriados possibilitam a construção do conhecimento do educando com mais solidez. Para tanto, empoderar-se dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como entender que são indissociáveis é essencial para uma prática docente ancorada na teoria.

Os teóricos valorizam a compreensão dos conceitos alfabetização e letramento como um recurso pedagógico que podem auxiliar os alunos e professores durante suas atividades pedagógicas.

Em nosso estudo ficou claro que o docente necessita torna-se um professor reflexivo, pesquisador para entender através de conceitos os reais benefícios à sua prática.

Concluimos, então, que os significados teóricos dados à relação da formação continuada do docente dos anos iniciais do ensino fundamental com a aprendizagem da alfabetização e letramento dos educandos mostram que elas contribuem efetivamente para o processo de alfabetização e para a prática social.

Em face dessas considerações, entendemos que seriam oportunas outras pesquisas sobre a temática apresentada neste artigo.

## **Referências**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 30 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização:

consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional- Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 2/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional- Brasília: MEC, SEB, 2012.**

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CRUZ, M. S.; ALBUQUERQUE, E. B.: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Alfabetização e letramento no 1º. ciclo** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 92 no. 230 jan/abr 2011. p. 126-147. Disponível em: <file:///C:/Users/Computador/Downloads/558-612-1-PB.pdf> Acesso em 31 de maio de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 46º ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2001.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em 30 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

# O IMPACTO DOS MITOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS DIAS ATUAIS

Crisaine Gonçalves dos Santos <sup>1</sup>

Maria Luiza Delgado de Medeiros<sup>2</sup>

## 1 Introdução

Por volta do século XVI as pessoas pensavam que a educação tinha o poder de modificar o homem e permitir a ele um domínio maior na sua vida, tendo até um autocontrole do seu destino. Com isso as pessoas de maior poder aquisitivo que buscavam um futuro melhor para os seus herdeiros tinham que pagar um valor altíssimo e confiar no ensino dos padres, que eram capacitados para exercer o papel de mestre.

A origem do mito se deu nesse século, quando muitos se questionavam sobre o poder de ler e escrever. Acreditavam que com o aprendizado poderia modificar toda a história, pois cada pessoa teria o domínio próprio para sua vida. Sendo que a escrita era considerada uma arte restrita aos religiosos e intelectuais da época.

[...] A alfabetização surge como condição para a inclusão do indivíduo no modelo de sociedade que se estruturava. Após a Revolução Francesa e com a consolidação do sistema industrial capitalista, o domínio da leitura e da escrita ganhou status de promoção social, pois o acesso a esse conhecimento específico significava saber mais [...] (ARAÚJO, 2014, p. 13)

A alfabetização no Brasil passou por um longo processo. As primeiras histórias encontradas mostram que há mais de dois séculos atrás as crianças tinham grande dificuldade de aprender a ler e escrever, o que era restrito as famílias com poder aquisitivo maior. Mas, no final do século XVIII, a alfabetização ganhou um espaço maior, tornando esse período, ainda, mais importante para a história da educação.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Monitora do Projeto Mais Educação nas Escolas Municipal Irmã Montedoneo; Escola Municipal Jornalista Sérgio Cabral; Escola Municipal Vereador Ademar. Monitora de Inclusão Especial na Escola Municipal Jornalista Sérgio Cabral. Monitora do Maternal/Monitora da Alfabetização no Colégio Cenecista Sul Paraibano.

<sup>2</sup> Mestre em História pela Universidade Severino Sombra (USS); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (USS) Especialista em Inspeção Escolar (FINOM). Graduada em Pedagogia. Professora da Universidade de Vassouras no Curso de Pedagogia. Professor Docente I Curso Normal do Colégio Estadual Ministro Raul Fernandes, Inspetora Escolar do Governo do Estado do Rio de Janeiro e Diretora dos Cursos Profissionalizantes do Colégio Sul Fluminense de Aplicação da Universidade de Vassouras.

Ainda hoje se acredita que a alfabetização é um momento mágico na vida do indivíduo, pois a partir desse momento ele estará pronto para enfrentar o mundo. Mas, a criança alfabetizada ao final de um ano letivo conseguiria redigir um texto, ou compreender diferentes tipos de texto. Mesmo assim ele ainda será considerado alfabetizado.

Em função da importância atribuída à alfabetização escolar como um divisor de águas na vida do educando, criou-se, ao longo dos anos, um mito em torno do processo de alfabetização. O projeto destina-se a revisar e interpretar as produções científicas do campo, induzindo uma trajetória reflexiva capaz de apontar elementos importantes ao debate da alfabetização e seus desdobramentos para o sujeito que aprende seu posicionamento na sociedade e as práticas pedagógicas envolvidas.

## **2 O conceito da alfabetização**

A alfabetização no Brasil surgiu com a chegada dos jesuítas, sendo o precursor deste movimento o padre José de Anchieta. O material didático de então era as areias brancas da praia de Iperoig no Rio de Janeiro. Apesar de poético, o ensino refletia os interesses de domesticação dos nativos e, por conseguinte, mão-de-obra gratuita (FERREIRO, 2001).

Atualmente, ler e escrever constitui uma demanda social que precisa mais do que nunca ser re-significada e atendida pela escola. É fundamental redefinir junto aos professores o conceito de alfabetização e o que significa estar alfabetizado numa sociedade contemporânea letrada. O domínio do sistema linguístico é ferramenta indispensável para o exercício da cidadania, embora a experiência demonstre que nem sempre saber ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação civil.

A alfabetização, de acordo com as ideias de Ferreiro (2001) “é a apropriação de um objeto conceitual, de um sistema de representação, é a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para fazer uso do lecto-escrita”. Pode-se afirmar que se trata de um conceito muito restrito.

Freire (2001) tem uma visão sobre alfabetização diferente de boa parte dos autores, entre eles Ferreiro (2001, p.30) “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Pode-se dizer que os adultos apresentam maior dificuldade na compreensão de como ocorre o processo da alfabetização, imaginando-o como sequências idealizadas de progressão cumulativas, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo definições do "fácil" e do "difícil," definições estas que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem, a criança (FREIRE, 2001).

De acordo com Ferreiro (2001):

[...] é importante que o professor tenha participação na aprendizagem do aluno na leitura e na escrita. É necessário que o professor tenha conhecimento do aluno e busque reformular seu planejamento com atividades mais dinâmicas para atrair a atenção do aluno, e com isso o aprendizado.(p. 56).

Para Ferreiro (2006), é preciso buscar o que a criança não sabe no processo da escrita, para que ela possa ter condições de aprender através da ajuda do professor.

De acordo com Brasil (1998):

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p. 38).

Cagliari (2003, p. 66) diz que a alfabetização é “[...] um processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola”.

Podemos ressaltar que o processo de alfabetização não possui um fim inerente, seu propósito é maior, sublime. A competência para a leitura e escrita são alicerces do sistema educacional. As disciplinas de cunho técnico ou artístico pautam-se em materiais escritos, mecanismos de informação e formação.

Temos ciência que o processo é complexo e passivo de inúmeras intercorrências, quer nos aspectos pedagógicos, psíquicos, sociais e linguísticos, que possuem uma parcela na efetivação da meta final, habilidade de ler e escrever.

## 2.1 Diferença entre ser alfabetizado e ser letrado

Muitas são as discussões acerca da alfabetização e do letramento, surgindo teorias e novos métodos de ensino, fazendo com que a escola e os educadores busquem uma educação continuada para se manterem atualizados, para melhor atenderem os educandos.

Para maior compreensão do tema, é interessante trazer algumas considerações sobre letramento, uma vez que o conceito de alfabetização já foi apresentado neste capítulo. Segundo Colello, letramento é:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (2010, p. 71).

Para Colello (2010), o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Com base nos estudos de Freire (2001) pode-se dizer que o letramento tem início antes do processo de alfabetização, uma vez que ele ocorre a partir da interação social do indivíduo.

Leite (2001) faz um paralelo entre alfabetização e letramento, enfatizando que se trata de processos diferentes, mas interdependentes e indissociáveis, o que é justificado pelo autor pelo fato de ser possível um indivíduo ser alfabetizado, mas não ser letrado, ou vice-versa.

Colello (2010) traz a diferença entre alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”.

De acordo com Colello (2010) traz um interessante comentário sobre alfabetização e letramento:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita

denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (p. 72).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998):

A escrita nas concepções tradicionais de alfabetização, baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala. Os referidos parâmetros trazem ainda uma breve explicação sobre este processo, dispondo que um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros passaram a ser questionada com mais intensidade (BRASIL, 1998).

Assim, cabe ressaltar que a alfabetização é concebida atentando-se para o sujeito que aprende, o que significa dizer que sua atividade tem como último fim “contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto-escritura na América Latina, e o de evitar que o sistema educacional continue produzindo futuros analfabetos”.

## **2.2 Construções da aprendizagem**

A aprendizagem consiste em fazer combinações entre as tendências existentes em nossa carga genética, tornando possível extrair das experiências e das interações com o ambiente as informações, condutas e capacidades necessárias para a pessoa subsistir e se desenvolver. Aprendizagem não é algo apenas útil na escola e na sala de aula: ela tem a importante função de viabilizar a vida individual e a preservação da espécie humana.

É válido destacar que em qualquer aprendizagem podem-se distinguir duas dimensões: o armazenamento e a recuperação da informação. O primeiro é descrito por Oliveira e Chadwick (2002):

O armazenamento pode dar-se de formas variadas, dependendo da natureza dos estímulos e dos mecanismos utilizados no processo de armazenamento. Essas formas vão desde a mais simples, que é a repetição da informação – comumente chamada de memorização –, até a reorganização da informação usando paráfrases, perguntas, relacionando-a com informação já existente ou estabelecendo mapas e redes conceituais. Uma vez armazenada, a informação será guardada na memória permanente, ainda que nem sempre seja possível, óbvio ou simples recuperá-la. Existe um paradoxo que precisa ser esclarecido para evitar confusão conceitual. Teoricamente uma informação aprendida está guardada para sempre. Mas, se não foi armazenada corretamente, ela não é recuperável. Podemos observar esse paradoxo quando pensamos que processamos uma informação adequadamente, mas, depois, não conseguimos encontrá-la (p. 82).



Observa-se, dessa forma, que o armazenamento, nada mais é do que a apreensão da forma correta de determinadas informações, que são mantidas no cérebro.

Quanto à recuperação da informação, pode-se dizer que se trata de uma reativação do que foi armazenado pelo cérebro, e os autores supracitados descrevem esse processo:

- \* envolver estímulos – a partir de novos desafios e situações internas ou externa;
- \* [...] recuperar as informações de aprendizagem que estão contidas na memória;
- \* Tendo sempre a necessidade e comprometimento do que foi recuperado...
- \* [...] buscar o concreto a partir de uma correção eficaz...
- \* se generalizar ou adaptar as informações obtidas em diversas situações (OLIVEIRA. e CHADWICK, 2002, p. 88).

O Construtivismo encontra as suas bases nas pesquisas de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento (Epistemologia genética), afirmando que este é o resultado da construção do próprio indivíduo. Essas conclusões são derivadas das suas pesquisas sobre "a origem e evolução da inteligência" que também se constrói na interação do sujeito com o mundo, considerando os fatores biológicos (maturação do sistema nervoso), experiências físicas, a troca social, e os processos de equilíbrio e desequilíbrio nessa construção. Nesse processo, o indivíduo é o motor ativo e coordenador do seu próprio desenvolvimento.

Aprender na ótica construtivista, não é nem copiar ou reproduzir, mas sim a construção e elaboração de sua própria autoria ou ainda representação pessoal sobre um objeto ou conteúdo que se pretende aprender.

Neste sentido, é certo afirmar que a concepção construtivista leva o aluno a refletir e criar a sua própria concepção da realidade, das coisas lidas e conhecidas por ele, e o professor entra como um mediador que vai auxiliar o aluno para que ele possa ter uma boa compreensão do conteúdo discutido pelo professor, mas a ideia e a conclusão que prevalece é sempre a do aluno.

A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo. Tal relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mas indissociáveis) de assimilação e acomodação [...] (PIAGET, 2000, p. 25).

É importante mencionar um fator fundamental que não pode faltar no educando nem no educador, ou seja, a autoestima, visto que a falta deste recurso poderá reduzir os rendimentos, o que ocorre devido ao elevado grau de concentração e percepção exigido no processo ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre autoestima apontam em sua extensa maioria para influências presentes em nossa infância (CÓCCO; HAILER, 1996). De acordo com esses autores, que realizaram um amplo estudo sobre autoestima, aponta como fatores importantes na construção da autoestima: a) o valor que a criança percebe dos outros em direção a si, expresso em afeto, elogios e atenção; b) a experiência da criança com sucessos ou fracassos; c) a definição individual da criança de sucesso e fracasso, as aspirações e exigências que a pessoa coloca a si mesma para determinar o que constitui sucesso; e, d) a forma da criança reagir a críticas ou comentários negativos.

A escola que incentiva a repetição julga o processo de aprendizagem como um processo igual para todos os alunos. Usa frequentemente e principalmente nas séries iniciais servir-se de textos alheios, utilizando como base os livros didáticos. Sobre eles recai crítica da padronização e da facilitação, visto que são criados para atender crianças-padrão, sem levar em conta as diferenças individuais sociais e regionais.

Neste tipo de metodologia, as aulas são totalmente "mecânicas" o aluno não tem o direito de expor aquilo que pensa, evitando assim à discussão de ideias que levam a um conhecimento mais amplo, confrontando os objetivos e intenções do conteúdo explanado com suas próprias ideias sobre o assunto.

Acerca desta questão, Oliveira e Chadwick (2002) observam:

A forma mais básica, e aparentemente mais simples, de ensinar a recordar a informação é através da repetição. É o que se chama normalmente de "memorizar" ou "decorar". Normalmente a palavra "decorar" é usada para se referir a algo que deve ser aprendido e recuperado com as mesmas palavras. Já quando falamos em memorização subentende-se uma maior flexibilidade quanto á forma de recuperar e devolver a informação armazenada. (p. 105).

É válido acrescentar ainda que uma aprendizagem como decodificação mecânica de signos linguísticos, insere na sociedade pessoas capacitadas somente para serem ordenadas por alguém, são capazes apenas de saber aquilo que vê e não criar.

### **2.3 Processos ensino-aprendizagem da escrita**

Atualmente, observa-se uma sociedade tão dinâmica e complexa, que a escola passou a assumir novas responsabilidades e funções. As rápidas e frequentes modificações da vida atual, causadas, em parte, pelos grandes acontecimentos de repercussão mundial, criaram a necessidade de um novo tipo de ensino.

Assim, surgiram tendências e orientações através de diferentes doutrinas pedagógicas, em função da evolução da própria pedagogia, Sociologia, Filosofia e Psicologia, dando origem a um processo de renovação, que vem dando grande impulso desde o princípio deste século, daí surgiram às ideias do ensino renovado (OLIVEIRA; CHADWICK, 2002).

O valor do aluno não está no que ele sabe, mas sim no que ele faz com o que sabe; está no aprender a aprender, é o autoconhecimento. Ele é o centro do processo ensino-aprendizagem, e é necessário que ele adquira habilidades para que saiba aprender, investigar, comunicar-se, expressar-se, raciocinar, descobrir, experimentar, escutar, discutir e atuar em grupo.

Por outro lado, ao professor cabe guiar a aprendizagem e ajudar aos alunos a adquirirem as habilidades mencionadas, que tendem para que estes se tornem progressivamente independentes e responsáveis. Sua função é mais de guiar, de orientar e incentivar, para que cada um descubra e desenvolva sua própria potencialidade.

Dessa forma é preciso que o professor esteja atento às preferências do aluno quanto à aprendizagem, de forma a facilitar o máximo possível seu rendimento.

Respeitando as preferências e ritmo dos alunos, o aprendizado se torna mais fácil e prazeroso e, conseqüentemente, o interesse dos mesmos aumenta. Quanto ao ritmo, é válido afirmar que ocorre de diferentes formas, visto que cada aluno demora um tempo distinto para alcançar a apreensão necessária de determinado assunto, uns são mais rápidos, outros mais lentos, o que varia também, de acordo com a área de estudo.

Oliveira e Chadwick (2002, p. 34), ressaltam que:

Qualquer professor sabe que existe certa variabilidade no ritmo de aprendizagem dos alunos. O tempo que diferentes alunos levam para resolver um problema de Matemática, por exemplo, pode variar de duas a três vezes, mesmo em turmas relativamente homogêneas. Quer dizer, na

mesma sala de aula, um determinado aluno pode precisar de duas a três vezes mais tempo para resolver um problema do que o aluno mais rápido.

Santos e Navas (2002, p. 389) destacam que, no pensamento de Freud, as dificuldades de aprendizagem não são erros: “[...] são perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismos de conservação e disponibilidade [...]”; é impreterível que entendamos as dificuldades de aprendizagem não pautados no processo do que está sendo praticado, mas sim na forma que está sendo praticado.

Faz-se necessário que o docente adeque o vocabulário utilizado em suas aulas, preocupando-se para que não haja divergência com a cultura da comunidade local (alunos), acarretando dificuldades na aprendizagem.

Para Vygotsky (2000), todos os alunos são capazes de aprender desde que o professor adeque as suas metodologias.

## **2.4 Construção da escrita**

Vygotsky, Lúria e Leontiev (2001) encontra um ponto em comum nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (2000, p.143):

[...] ambos demonstraram que a aprendizagem da escrita implica uma história no interior do desenvolvimento individual, iniciado pela criança “muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” [...].

Os referidos autores revelam que a criança, ao ser inserido no meio educacional, traz consigo experiências vivenciadas em seu meio, conhecimentos pré-adquiridos que irão influenciar todo o seu desenvolvimento escolar.

O educador exerce o papel de mediador, uma vez que a criança já traz conhecimentos pré-determinados de seu meio, não sendo mais aceita a ideia de transmissão de conhecimentos, o que era comum no modelo de ensino tradicional.

Todo o educador deve estimular esses conhecimentos pré-determinados e buscar mecanismos para que a criança construa seu próprio conhecimento, uma vez que não há mais que se falar ou se idealizar o professor como responsável por uma transmissão de conteúdos, pois ele é na realidade mediador na construção do conhecimento da criança.

De acordo com os estudos de Cagliari (2003):

Escrever é algo que nós, os adultos, estamos tão envolvidos que nem percebemos como alguém que não lê e não escreve vive, como a criança lida com essas atividades, como esse mundo caótico e complexo funciona, parecendo tão familiar e fácil de usar (p.90).

O reconhecimento das palavras escritas é o ponto de partida do processo de leitura. Um leitor adulto tem em seu dicionário mental, representações de palavras, que incluem informações sobre a estrutura fonológica (significado e função sintática) e ortografia. A criança deve incorporar o conhecimento da estrutura ortográfica para poder ver a palavra e reconhecer seu significado.

De acordo com Ferreiro (2001), com base nesse reconhecimento, integra o significado de cada palavra em unidades maiores de significado, através de estratégias e processos que relacionam a informação no texto com o conhecimento prévio do leitor.

A escrita é um objeto cultural, em sua aprendizagem, a intervenção de uma pessoa alfabetizada é fundamental. Este processo, na casa, é mediado pelos pais, sua natureza depende das características da intervenção; pode diferir de um grupo social para outro e ter diferentes efeitos sobre a aprendizagem da criança.

Para Vygotsky (2000, p. 68) escrever é um código secundário, cuja aquisição requer um esforço intelectual cognitivo e a intervenção de um sujeito alfabetizado. Neste processo, diferenciam-se dois tipos de desenvolvimento: “aqueles que fazem parte de uma aprendizagem perceptiva (discriminação visual de letras e palavras) e aqueles que o adulto medeia à aprendizagem (intervenção de um adulto competente em habilidades linguísticas)”.

Não é necessário esquecer que as crianças devem aprender tanto a linguagem escrita como o sistema de escrita ao mesmo tempo.

Assim, a atenção ao aprendizado da criança desde a primeira idade é necessária, porque é inconcebível que ela continue a crescer e se desenvolver intelectualmente dentro de um mundo onde a escrita e a leitura estão longe umas das outras

De acordo com o autor mencionado acima: "escrever é uma nova atividade para a criança e, portanto, requer muita atenção na alfabetização, espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, aprenda a escrever" (CAGLIARI, 2003, p.92).

Portanto, escrever, nesta fase de desenvolvimento da criança, onde a criança associa o som da palavra com sua ortografia quando se trata de distinguir as fonéticas relacionadas a cada palavra, e isso leva tempo e prepara tanto o professor para ensinar corretamente quanto a criança, para conhecer e aprender como esse processo acontece.

## **2.5 Práticas pedagógicas na alfabetização e no letramento**

Nas práticas pedagógicas que conciliam alfabetização e letramento, é importante que os professores busquem o conhecimento prévio dos alunos para poder dar continuidade ao seu trabalho.

Soares (2003, p. 143) encontra um ponto em comum nos estudos realizados por Ferreiro (2001, p. 78):

[...] ambos demonstraram que a aprendizagem da escrita implica uma história no interior do desenvolvimento individual, iniciado pela criança “muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Os referidos autores revelam que a criança, ao ser inserido no meio educacional, traz consigo experiências vivenciadas em seu meio, conhecimento pré-adquiridos que irão influenciar todo o seu desenvolvimento escolar.

O professor alfabetizador deve utilizar suas práticas pedagógicas a partir das características de seus alunos no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Soares (2003), a aprendizagem consiste em fazer combinações entre as tendências existentes em nossa carga genética, o que torna possível extrair das experiências e das interações com o ambiente as informações, atitudes e habilidades necessárias para a pessoa sobreviver e se desenvolver. Aprendizagem não é algo apenas útil na escola e na sala de aula: ela tem a importante função de viabilizar a vida individual e a preservação da espécie humana.

É válido destacar que em qualquer aprendizagem podem-se distinguir duas dimensões: o armazenamento e a recuperação da informação. O primeiro é descrito por Oliveira e Chadwick (2002), o armazenamento pode se dar de diferentes formas, dependendo da origem dos estímulos e das formas utilizadas no processo de armazenamento.

Essas formas vão desde as mais fáceis, que é a repetição da informação, habitualmente chamada de memorização, até a reorganização da informação usando paráfrases, perguntas, associando-a com informação já existente ou determinando mapas e redes conceituais. Uma vez armazenada, a informação será guardada na memória definitiva, mesmo que geralmente não seja possível, óbvio ou simples recuperá-la.

Existe um paradoxo que necessita ser explicado para evitar confusão conceitual. Teoricamente uma informação aprendida está guardada para sempre. Mas, se não foi armazenada corretamente, ela não é recuperável. Observamos esse paradoxo quando processamos uma informação de forma correta, mas, logo após, não conseguimos encontrá-la.

Observa-se, dessa forma, que o armazenamento, nada mais é do que a apreensão da forma correta de determinadas informações, que são mantidas no cérebro.

Quanto à recuperação da informação, pode-se dizer que se trata de uma reativação do que foi armazenado pelo cérebro, e os autores supracitados descrevem esse processo.

- \* Envolve um estímulo, que pode ser interno ou externo, na forma de uma pergunta problema, desafio, nova situação, etc. [...]
- \* Que requer recuperar uma informação ou habilidades já aprendidas e que estão na memória;
- \* Às vezes é necessário tomar consciência do que foi recuperado...
- \* Aplicar os conhecimentos à situação concreta, com correção e eficiência...
- \* Generalizando ou adaptando a informação recuperada à nova situação (OLIVEIRA; CHADWICK, 2002, p. 88).

A escrita obedece a uma ordem, da esquerda para a direita e, às vezes a crianças preocupadas com o traçado das letras, confunde e acaba escrevendo de forma espelhada, isto é, da direita para a esquerda, como no caso do C, S, E e outros.

Segundo Ferreiro (2001, p. 38) "as crianças descobrem sobre a língua escrita antes de aprender a ler". A autora faz esta afirmativa a partir de seus estudos, nos quais busca estabelecer uma comparação entre o processo da aquisição da linguagem oral e o da escrita.

Nesta perspectiva, quando a criança se nega a escrever, o professor deverá buscar formas de atuação a partir de outros canais de comunicação em que ela demonstra maior facilidade. A partir daí, o educador trabalha o desenvolvimento do aluno, fornecendo pistas e mostrando que seu problema poderá ser solucionado.

De acordo com Boruchovitch Weisz (2004, p.30), “por falta de explicações científicas para as causas do fracasso na escola em garantir a todos, indistintamente, o direito de aprender”, é atribuída ao próprio aluno, a sua suposta deficiência cultural e linguística e seu suposto déficit cognitivo, fatores considerados responsáveis pelo seu baixo desempenho na aquisição da leitura e escrita.

Boruchovitch (2009) alerta que, os métodos de alfabetização se baseiam em uma concepção mecanicista, positivista de educação, de homem e de linguagem. A língua escrita é vista como algo desvinculado da linguagem cotidiana da criança. Um sistema fechado, formado por elementos desvinculados entre si. Os aspectos gramaticais são mais relevantes do que a compreensão do significado do texto.

Os estudos de Ferreiro (2001) demonstram que o problema da alfabetização, está relacionado com a questão da concepção que se tem da língua escrita por parte dos educadores, uma vez que ela tem sido concebida como sistema fechado, desvinculado da realidade da criança e sua aquisição como um processo de transcrição gráfica.

Os estudos de Ferreiro (2001) revela que a maior dificuldade na aquisição da escrita não está na criança, mas sim, nas condições adversas do meio em que vive e na formação dos professores que não sabem lidar com as novas propostas.

Assim, os alunos vão construindo seu conhecimento gradativamente partindo de uma prática social e de atividades de ensino de alfabetização como o letramento, através de conteúdos que tem sentido para os eles.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho, buscou-se expor as reflexões e as ideias de vários autores que, de um modo ou de outro, contribuíram para um melhor entendimento sobre a questão da aquisição da linguagem escrita, com ênfase na alfabetização.

O conhecimento das crianças é adquirido não só na escola, mas em todo o meio que elas integram, sendo formado gradativamente desde seu nascimento, o que permite a afirmação de que elas, ao serem inseridas no meio escolar, já trazem consigo conhecimentos que devem ser compartilhados, para que através da troca de experiências, se possa ter uma visão mais crítica e completa.



À escola cabe oferecer meios para que o aluno associe os conhecimentos que adquire quanto aos conteúdos escolares e aqueles que trazem de sua realidade. Dessa forma, é preciso que o professor escolha metodologias que permitam que o aluno amplie seu conhecimento de forma livre, sem as limitações impostas na educação tradicionalista, que se baseiam numa aprendizagem mecânica, na qual ele deve decorar e não entender o que lhe é apresentado.

Na alfabetização e no letramento, o professor desenvolve conteúdos simples, mas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Assim, o educador exerce o papel de mediador, uma vez que a criança já traz conhecimentos pré-determinados de seu meio, não sendo mais aceita a ideia de transmissão de conhecimentos, o que era comum no modelo de ensino tradicional.

O processo de aprendizagem da escrita, não se fundamenta num percurso linear e previsível que os educandos irão fatalmente vivenciar. Tantos atrasos quanto evoluções fazem parte do desenvolvimento da linguagem escrita de cada um. A dificuldade na escrita é um dos fatores que interfere no aprendizado do aluno e o desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor pode ter um papel determinante na superação da mesma. É imprescindível que o professor além de fazer com que o aluno entenda as razões das suas dificuldades de aprendizagem busque métodos adequados para trabalhar o conteúdo a fim de que os objetivos traçados sejam alcançados.

Há de se observar ainda, com base nos estudos realizados no presente trabalho, que é fundamental que o professor trabalhe a escrita como prática discursiva e dialógica, levando a criança a escrever com o outro, de forma crítica e ampla.

Mediante estas considerações, conclui-se que a situação de aprendizagem da linguagem escrita por sua natureza envolve além do cognitivo, aspectos orgânicos, corporais, afetivos e emocionais. Para que a aprendizagem da escrita ocorra é preciso então, que haja uma sintonia entre todos esses fatores, fazendo assim, com que esse processo seja vivenciado pela criança de forma prazerosa.

## **Referências**

BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno**. 4. ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: <[http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15\\_2/12\\_132-141\\_m313.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf)> Acessado em 01 jul. 2017.

BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Introdução: Brasília. 1998.

CAGLIARI, L. C. **A escrita no século XXI**. 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/>> . Acessado em 11 jul.2017.

CÓCCO, M. F; HAILER, M. A. **Didática de alfabetização:** decifrar o mundo, alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC32194918809.pdf>> . Acesso em: 29 jul. 2017.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento:** Repensando o Ensino da Língua Escrita. 2010. Disponível em:<<http://www.hottopos.com>> . Acessado em 21 jul.2017.

DESCARDECI, M.A.A.S. **O incentivo municipal à alfabetização:** um evento de letramento na comunidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexão sobre Alfabetização**. São Paulo. Cortez, 2001. Disponível em: <<http://castelobrancocientifica.com.br/img.content/artigos/artigo24.pdf>>Acessado em 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/4103.pdf>> Acessado em 25 jul. 2017.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. 2001.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komed/Arte Escrita, 2001. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acessado em 01 set.2017.

OLIVEIRA, J.B.A. ; CHADWICK, C. **Aprender e Ensinar**. 4 ed. São Paulo: Global, 2002. Disponível em :<<http://www.webartigos.com/artigos/as-contribuicoes-do-processo-emocional-para-o-desenvolvimento-da-aprendizagem/70508/>> Acessado em 09 ago. 2017.

PIAGET, J. A **Epistemologia genética:** sabedoria e ilusão da filosofia. 2. ed. São Paulo: Abril, 2000. Disponível em: <<http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/secretarias/educacao-e-cultura/artigos-dos-professores/59/view/660>> Acessado em 17 ago. 2017.

SANTOS, M.T.M. ; NAVAS, A.L.G.P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole; 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n4/04.pdf> > Acessado em 19 set.2017.

SOARES, M.B. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acessado em 13 set. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_v\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/21\\_VIEIRA\\_OLIVEIRA.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/21_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf)> Acessado em 01 out. 2017.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9 edição. São Paulo: Ícone, 2001. Disponível em: <<http://www.scelisul.com.br/cursos/graduacao/PD/artigo4.pdf>> Acessado em 22 set. 2017.

**PARTE V**  
**ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS A SEREM VENCIDOS**

## **ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS A SEREM VENCIDOS**

Esta seção aborda alguns dos conhecimentos construídos pelos autores - professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras – a partir da elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, no ano de 2017.

Traz informações centradas na fundamentação do Ensino Religioso no interior das escolas brasileiras, uma discussão sempre atual, que visa oferecer contribuições à formação do indivíduo pela problematização de aspectos éticos, culturais e de valores. Presente na legislação brasileira há muitos anos, o Ensino Religioso esteve sempre monitorado pelas autoridades religiosas.

Ao se buscar subsídios para discorrer sobre o Ensino Religioso no Brasil, é impossível não reportar-se à História da Educação, em cujos vários séculos de existência, identificam-se avanços e retrocessos (além de muitas polêmicas sobre o tema).

O Ensino Religioso no Brasil perpassou várias correntes ideológicas/filosóficas. Foi visto como ensino da religião, doutrina, educação religiosa na escola, forma de evangelizar e ensino religioso confessional. Nos tempos atuais, de acordo com o Art. 33 da Lei nº 9394/96 (que dispõe sobre o assunto), é parte integrante da formação básica do estudante e constitui-se em disciplina curricular das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Assim, como disciplina obrigatória nos currículos da educação nacional, o Ensino Religioso deve ser um dispositivo para o entendimento das realidades locais, relacionando os fenômenos globais através do prisma de contribuição para o desenvolvimento sustentável e a busca de uma qualidade de vida, pautada em princípios voltados para a cidadania.

Formar com base em valores propicia ao educando o conhecimento da ética, que é princípio da analogia entre as mais variadas abordagens e documentos referentes ao Ensino Religioso. Fomenta a aquisição, pelo indivíduo, de responsabilidade, autorrealização, autodeterminação e liberdade, quer no campo pessoal ou no social.

Considerando o Ensino Religioso enquanto componente curricular, o acadêmico **Rafael Carneiro de Moura Barbosa** em seu trabalho “A influência dos Jesuítas na Educação Tradicional Brasileira” transcorreu sobre a importância da educação tradicional cristã, nos dias atuais. Suas pesquisas pautaram-se na proposta pedagógica Inaciana do Colégio Santo Inácio.

Teve como objetivo apresentar, através de levantamento bibliográfico, as etapas da história da educação implantada no Brasil com a chegada dos jesuítas. Foram descritos os fatos históricos que fizeram parte desta história, desde os métodos de ensino e de aprendizagem criados para educar o povo europeu, através dos ideais da Companhia de Jesus. O autor pesquisou ainda os trabalhos desenvolvidos no Brasil - praticados com o intuito de catequizar os nativos indígenas e os filhos de colonos - a criação das primeiras escolas no país e os benefícios, que esta forma de educar, influenciaram a educação tradicional, desde o século XVI até os dias atuais.

Coube à acadêmica **Elaine Cristina Ribeiro dos Santos**, a responsabilidade de compartilhar com o leitor informações sobre “Os conflitos religiosos dentro da escola e o comportamento ético dos profissionais de educação”. A autora enfocou o conceito de ética na educação e o papel do professor como mediador dos conflitos baseados na intolerância religiosa. Especial atenção foi dada à ao fato de que a educação ética, na perspectiva do ensino religioso, não é apenas uma educação moral, mas uma educação em valores que capacite para a convivência. Destina-se também neste capítulo a abordagem de uma docência capaz de refletir sobre suas próprias convicções culturais, religiosas e morais, postura ética diante da diversidade, tendo por base que não se pode contribuir para desenvolver a tolerância sem que o respeito à diversidade seja vivido pessoalmente pelo professor.

O trabalho intitulado *Entre a Diversidade Religiosa e a formação para a cidadania – O papel do pedagogo no Ensino Religioso no Brasil do século XXI* constitui a segunda parte deste capítulo. De autoria da acadêmica **Marcielli Delfim Mello** pautou-se na avaliação da atuação do pedagogo diante da diversidade religiosa e da formação para a cidadania no contexto escolar brasileiro.

Os temas apresentados neste capítulo têm em comum a relação Ensino Religioso, Ética, Diversidade Religiosa e a importância na formação do cidadão, que certamente

contribuirão para o aprimoramento da prática profissional daqueles que se dedicam à educação neste país.

**Maria Luiza Delgado de Medeiros**

# A INFLUÊNCIA DOS JESUÍTAS NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL BRASILEIRA

Rafael Carneiro de Moura Barbosa<sup>1</sup>

Therezinha Coelho de Souza<sup>2</sup>

## 1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise sobre a história da Educação Tradicional Brasileira implementada pelo ensino jesuítico no período colonial, e mostrar as influências e os legados desta Educação nos dias atuais.

Para falar da atuação dos jesuítas no Brasil e seus projetos educacionais, primeiramente é preciso citar a importância da Companhia de Jesus que foi criada com o propósito de combater a expansão do protestantismo no mundo, sendo a mais poderosa organização que a igreja católica possuiu para a educação na época da contrarreforma.

No início da colonização no Brasil, a educação não se constituía meta prioritária para os colonizadores, pois a economia que era baseada na agricultura, não exigia formação especializada, contudo, na metrópole, ensinavam-se religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter os nativos impedindo que os colonos se desviassem da fé católica.

Desta forma, foram os jesuítas que tiveram a missão de introduzir a Educação no Brasil criando a primeira escola de ‘ler e escrever’ na recém-fundada cidade de Salvador (BA) iniciando o processo de criação das escolas elementares secundárias, e principalmente responsáveis pela catequização dos nativos selvagens – os índios – e pela educação dos filhos dos colonos em meados do século XVI.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras, cursando Pós Graduação em Psicopedagogia na Universidade de Vassouras. Atuou como Recriador Infantil no período de 04/2014 a 01/2017. Mediador no Colégio Arco Iris.

<sup>2</sup> Mestre em História pela Universidade Severino Sombra (USS), Especialista em Inspeção Escolar pelo FINOM e Graduação em Pedagogia.. Professora titular da Universidade de Vassouras e Inspetora Escolar do Governo do Estado de Rio de Janeiro. Diretora Adjunta dos Cursos Profissionalizantes do Colégio Sul Fluminense de Aplicação da Universidade de Vassouras. Tem experiência de 50 anos na área de Educação.



No século seguinte, a Educação não sofreu mudanças em relação ao século anterior, com o ensino jesuítico mantendo a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e renascimento científico. Centrada no nível secundário, a educação visava à formação humanística, privilegiando o estudo dos clássicos e da religião. Enquanto na Europa se estabelecia a contradição entre o ideal da Pedagogia Realista e a Educação Conservadora, no Brasil a atuação da igreja permaneceu muito mais forte e duradoura num período que perdurou aproximadamente por 210 anos até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorrida no século XVIII dando início a um novo processo educacional.

As reformas pombalinas, no início não surtiram efeito de imediato no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica o que provocou retrocesso em todo sistema educacional brasileiro, porém foram lançadas as sementes de um novo processo que iria amadurecer aos poucos, a partir do século XIX, principalmente com a mudança da corte real portuguesa para o Brasil.

Ainda no século XIX, não havia o que poderia ser chamado de Pedagogia Brasileira, no entanto alguns intelectuais, influenciados pelas ideias europeias e americanas, buscavam novos rumos para a Educação, apresentando projetos de leis, criando escolas, além de promover significativo debate aberto para a sociedade civil. No campo das ideias, o então dominante renascimento católico começava a enfrentar a oposição do positivismo e da ideologia liberal leiga, que exerceram forte influência na libertação dos escravos e na formação da república.

O embasamento teórico foi formulado com base nas leituras sobre estudos que subsidiaram a estrutura teórica do trabalho.

## **2 A Companhia de Jesus**

A Ordem dos Jesuítas é um produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o papado. Ela é útil a igreja e ao estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no novo mundo pela força da unidade lei – rei – fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Tendo como princípio formar um exército de soldados da Igreja católica capazes de combaterem a heresia e converter os pagãos – a Companhia<sup>3</sup> de Jesus – apresenta em seus primórdios características de uma milícia. Para atingir seus objetivos os jesuítas, soldados de Cristo, deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados e purificá-los contra o mal. O papel jesuítico na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, o ensino jesuítico no início de suas atividades, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois destinava-se exclusivamente a ensinar os “ignorantes” a ler e escrever – sendo entendida como uma obra de atividade apenas caridosa (AZEVEDO, 1976).

De acordo com os acontecimentos históricos que nortearam a participação dos jesuítas apresenta-se em estudos de Shigunov Neto e Maciel (2008) que a Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, sendo avaliada pelos historiadores como sendo uma resposta contra a reforma protestante. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: **por meio da educação dos homens e dos índios; por intermédio da ação missionária**, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 172, grifo nosso).

Segundo Vasconcelos (1977) a história da Companhia de Jesus está circunstanciada de ambiguidades, pois nenhuma instituição humana havia sido julgada com mais parcialidade do que a dos jesuítas: para uns foram eles a idealização do poder católico, o tipo mais perfeito do ministro do Evangelho, numa palavra verdadeiros apóstolos, como em sua aparição, os denominou o povo; para outros simboliza o instituto de Loyola a falsificação da fé, o relaxamento das máximas da moral cristã, a corrupção da disciplina eclesiástica, quando exigiam-no os interesses de sua egoísta política. (VASCONCELOS, 1977, p. 40).

Desta forma, de acordo com estudos de Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 169) pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, através da Companhia de Jesus, pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, coerente com as

---

<sup>3</sup> É a composta de membros, que têm, a um tempo, caráter regular e secular; são membros de uma ordem religiosa com estatutos e autoridades próprias e do mesmo passo são sacerdotes ordenados que exercem todas as funções dos demais sacerdotes. Ao contrário das ordens religiosas, vivem no século, no mundo; e a Companhia tem caráter sumamente empreendedor e combativo. Sua mesma designação de Companhia já indica o caráter de milícia, assim como a organização, disciplina e espírito de obediência, tudo para maior glória de Deus. Dependem os membros de um Geral e, em cada nação, de um provincial, embora submetidos à autoridade do Papa (OMNIA AD MAJOREM DEI GLORIAM; LUZURIAGA, 1975, p. 118-119).

necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro.

Assim sendo, a ação dos jesuítas, tem função preponderante na constituição da organização social administrativa e na produtividade da comunidade em formação. Suas ideias e propostas devem ser analisadas considerando o contexto social e produtor da época.

## **2.1 Características da Educação da Companhia de Jesus**

Fundamentando o estudo sobre a Companhia de Jesus temos como referência bibliográfica, o estudo de Luiz Fernando Klein, SJ<sup>4</sup> – sobre o título – Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana. O autor relata que para Inácio, Deus é Criador e Senhor, Supremo Bem, a única realidade que é absoluta; todas as demais realidades procedem de Deus e têm valor somente quando conduzem a Deus<sup>5</sup>. Este Deus está presente em nossas vidas, ‘trabalhando por nós’ em todas as coisas; pode ser descoberto, pela fé, em todos os acontecimentos naturais e humanos, na história como um todo, e mais especialmente no interior da experiência vivida de cada pessoa individual. (KLEIN, 2015, p. 51).

De acordo com a filosofia de vida Inaciana a educação implantada pela Companhia de Jesus se organizou em cinco fundamentos básicos:

- afirma a realidade do mundo;
- ajuda a formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana;
- inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação;
- é um instrumento apostólico;
- promove o diálogo entre a fé e a cultura.

---

<sup>4</sup> É mestre em Teologia pela PUC-Rio e doutor em Educação pela USP. Foi reitor dos colégios Santo Inácio, do Rio de Janeiro, e São Luís, de São Paulo. Integrou as Comissões Internacionais que elaboram documentos “Características da Educação da Companhia de Jesus” e Projeto Pedagógico Comum da Companhia de Jesus na América Latina”. Atualmente é vice-presidente de Educação da Fundação Fé e Alegria do Brasil, Movimento de Educação e Promoção Social, da qual foi o primeiro presidente. Por edições Loyola, publicou Educação Personalizada: desafios e perspectivas. Os artigos e as palestras podem ser encontrados no Centro Virtual de Pedagogia Inaciana. Disponível em: [www.pedagogia.ignaciana.com](http://www.pedagogia.ignaciana.com).

<sup>5</sup> “as outras coisa sobre a face da terra são criadas para o homem, a fim de ajuda-lo a alcançar o fim para o que foi criado. Onde se segue que há de usar delas quanto o ajudem a atingir o seu fim, e há de privar-se delas quanto dele o afastem” (EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS, n. 23 apud KLEIN, 2015, p. 51). Este princípio é denominado frequentemente princípio do ‘tanto quanto’, em razão das palavras usadas por Santo Inácio. In: Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

Com base nos fundamentos básicos da filosofia Inaciana sobre as questões da afirmação do mundo, Klein (2015, p. 52) explicita que a educação em um centro da Companhia trata de “criar um senso de admiração e de mistério, ao estudar a criação de Deus. Um conhecimento mais completo da criação pode conduzir a um maior conhecimento de Deus e a uma disposição de trabalhar com Deus em sua contínua criação”.

A formação integral de cada indivíduo dentro da comunidade se faz por uma formação intelectual completa e profunda, inclui o domínio das disciplinas básicas, humanísticas e científicas, através de um estudo acurado e continuado, “que se baseia em um ensino de qualidade e bem motivado. Esta formação intelectual inclui uma capacidade cada vez maior de raciocinar reflexiva, lógica e criticamente” (KLEIN, 2015, p. 52).

Klein (2015, p. 53) relata que as “escolas da Companhia do século XVII foram famosas pelo desenvolvimento das técnicas de comunicação ou ‘eloquência’, obtidas pelas ênfases dadas à redação, ao teatro, à oratória, debates, etc.”

Tais desenvolvimentos da educação jesuítica têm seus reflexos perpetuados até no mundo de hoje,

[...] dominado pelos meios de comunicação, o desenvolvimento de técnicas eficazes de comunicação é mais necessário que nunca. A educação jesuítica, portanto, desenvolve as habilidades tradicionais de falar e escrever e também ajuda os estudantes a adquirir facilidade no manejo de instrumentos modernos de comunicação, como cinema e televisão [...](KLEIN, 2015, p. 53).

Vale ressaltar que uma dimensão religiosa permeia toda a educação e segundo (KLEIN, 2015, p. 54) “uma vez que o verdadeiramente humano se encontra unicamente em relação com o próximo que se baseia em atitudes de respeito, amor e serviço, a educação jesuítica enfatiza e ajuda a desenvolver o papel de cada pessoa como membro da comunidade humana”.

Nesta dimensão religiosa, Klein (2015) vai além e relata que o desenvolvimento

[...] intelectual, imaginativo e afetivo, criativo e físico de cada membro que utiliza a educação jesuítica como fundamento de vida, junto com o sentido de admiração que é um aspecto de cada faceta e da totalidade da vida em comunidade jesuítica, tudo isso deve ajudar aos indivíduos a descobrirem a Deus que atua na história e na criação. (KLEIN, 2015, p. 55).

Assim sendo, a Companhia de Jesus, faz todo o possível para responder “à missão que lhe foi dada de ‘opor-se valentemente ao ateísmo’ juntando suas forças” (KLEIN, 2015, p. 55, grifo do autor).

Direcionado o olhar para a fundamentação da Companhia de Jesus como um instrumento apostólico, Klein (2015), comenta que a formação do indivíduo não constitui um fim abstrato:

[...] a educação jesuítica também se preocupa com a maneira pela qual seus componentes, aproveitarão sua formação dentro da comunidade humana, no serviço aos outros “para louvor, reverência e serviço a Deus”. O êxito da educação da companhia é medido em termos do desempenho – que é medido pelo aprendizado – ou pela competência dos educadores. (KLEIN, 2015, p. 55, grifo do autor).

A fim de promover um diálogo entre a fé e a cultura a educação na Companhia de Jesus se faz em três dimensões:

- insiste no cuidado e interesse individual com cada pessoa;
- enfatiza a atividade por parte dos indivíduos;
- estimula a abertura ao crescimento permanente.

Segundo Klein (2015, p. 69), “não há genuína conversão à justiça se não houver obras de justiça. As relações interpessoais dentro da companhia de Jesus, manifestam uma preocupação pela justiça e pela caridade”. O autor faz uma relação dos problemas sociais enfrentados pela formação das sociedades e preocupação que os membros da Companhia de Jesus têm na preparação para um compromisso de vida. O autor relata que

[...] existem oportunidades na educação jesuítica de contato real com o mundo da injustiça. Assim na análise da sociedade dentro das propostas fundamentais da educação dentro da Companhia de Jesus, torna-se uma reflexão baseada no contato direto com dimensões estruturais da injustiça. (KLEIN, 2015, p. 69).

Klein (2015, p. 69), vai além e relata, que os membros da comunidade educativa que compõem a Companhia de Jesus, tem consciência dos graves problemas de nosso tempo – por esse motivo – a Companhia de Jesus foi criada – e seus integrantes devem estar comprometidos e envolvidos com esses problemas. A comunidade educativa e cada um de

seus membros estão conscientes da influência que podem ter uns sobre os outros; as linhas de ação que agregam valor a atuação da vida em comunidade são formuladas com consciência dos possíveis efeitos sobre uma comunidade maior e sobre suas estruturas sociais.

“Inácio insistiu repetidas vezes no ‘MAGIS’, o ‘MAIS’. A sua preocupação constante era o maior serviço de Deus através do seguimento mais próximo de Cristo. Essa preocupação passou a toda a ação apostólica dos seus primeiros companheiros.” A resposta concreta a Deus deve ser ‘de maior valor’. (KLEIN, 2015, p. 75, grifo do autor).

Assim sendo Klein, (2015), conclui que a educação da Companhia: busca a excelência na sua ação formativa e dá testemunho de excelência.

### **3 Contexto Histórico da Educação no Brasil**

A história da educação no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas, que para atender as necessidades do povo à época do período colonial se adapta para responder às demandas do país e da cultura na qual se encontra o colégio<sup>6</sup>; esta adaptação enquanto fomenta “um saudável patriotismo”, não significa uma aceitação cega dos valores nacionais. Os conceitos de contato com outras culturas, apreciação genuína e crítica criativa têm aplicação também na relação com a própria cultura e o próprio país. (KLEIN, 2015, p. 56-57). A Educação da Companhia de Jesus fundamentada na Europa e trazida ao Brasil, possui três critérios:

- insiste no cuidado e interesse individual com cada pessoa;
- enfatiza a atividade por parte do aluno;
- estimula a abertura ao crescimento permanente.

Estudos de Casimiro (2006) relatam que a ideologia religiosa amorteceu os conflitos sociais latentes e tentou doutrinar os escravos para a obediência aos senhores, mediante ameaças de castigos divinos, promessas de obtenção de indulgências plenárias e vida celestial. Funcionou, no plano normativo, através das constituições eclesiásticas em vigor, e do conceito de ‘direito divino’, de modo insistente e permanente, entretanto, com uma concepção de justiça diferenciada, caso se tratasse do senhor ou caso se tratasse do escravo. Funcionou, na prática, como aparelho repressor, ainda mais temido e eficiente, diante dos atributos do Tribunal do Santo Ofício, sediado na Metrópole. A mentalidade portuguesa arraigada em autoconsciência de povo ‘eleito’, de ‘arautos da fé’, reforçada pelas alianças com Roma e pela

---

<sup>6</sup> A “enculturação” é tratada em detalhes no Decreto n. 5 da 32ª Congregação Geral da Companhia de Jesus.

militância das ordens religiosas, principalmente a jesuítica, impregnou o pensamento dominante e a educação da sociedade colonial. Acreditou-se, na época, que ao índio 'selvagem', ao negro 'inferior' e ao judeu de 'sangue impuro' antepunha-se, pela vontade de Deus, o português de raça 'pura', cristão e 'eleito', portanto, o único e justo merecedor das terras conquistadas, de benefícios materiais e de lugar diferenciado na sociedade, nas escolas, na Igreja e no 'reino dos céus' (CASIMIRO, 2002).

Nesse novo panorama, a fundação da Companhia de Jesus, foi um fato incontestável, como elemento colaborador das mudanças previstas. O modo inicial como a Companhia organizou-se inicialmente foi pautado, prevalentemente, pelas ideias de Santo Inácio e daqueles companheiros iniciais, que pressentiram as 'ameaças' à ortodoxia da Igreja Católica, naquela nova realidade Pós-Reforma. Quando Santo Inácio morreu, em 1556, a Companhia de Jesus, com a liderança do fundador, já tinha elaborado as suas principais regras de sobrevivência, que foram as Constituições da Companhia de Jesus (1547- 1551), a Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (1548-1599). E, em pouco tempo, já espalhou sua influência teológico-pedagógica nos principais pontos da Europa e do universo colonial.

### **3.1 A Educação Jesuítica e sua influência positiva sobre a educação tradicional nas escolas dos dias atuais**

A visão educativa jesuítica aponta para a dimensão do sentido da vida humana, chamada à transcendência à autonomia, à criatividade. Manifesta-se, por isso, numa pedagogia centrada na pessoa, que busca sempre a excelência humana. Denomina-se Pedagogia Inaciana porque se inspira na experiência de vida e nos escritos de Santo Inácio de Loyola, fundador da Ordem dos Jesuítas. É aplicável a todos os processos educativos, nos mais diferentes níveis e modalidades. (KLEIN, 2015, p. 281).

A Educação tradicional é marcada por um ensino baseado em verdades impostas através dos valores sociais acumulados no tempo, colocando o professor como o centro de todo o processo educativo e o aluno receptor deste conhecimento. Ao analisar todo contexto histórico educacional no Brasil, desde o início da colonização, é possível observar o domínio da igreja católica onde o fanatismo religioso determinava a formação da sociedade da época.

A Filosofia deste método tem na figura autoritária do docente a imposição dos conteúdos a serem ensinados, de modo que impedia o discente ter o poder de contestar e de opinar sobre a forma que era imposto o conhecimento ensinado preparando para um aprendizado considerado enciclopedista – que deve ser entendido como sendo o conhecimento

da humanidade repassado de forma decorativa com métodos de repetição do conteúdo ensinado.

De acordo com Gôngora (1985, p. 23)

o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante.

Saviani (1991), comenta que

[...] esse ensino tradicional que ainda predomina nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal e gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1991, p. 54).

Desta forma, ao pensar a Educação Jesuítica, sob o paradigma da Educação tradicional, que segundo o INEP (2014) define esta modalidade de ensino como sendo “[...] a Educação que não obedece às inovações didático-pedagógicas em uso. A educação tradicional é proporcionada a um indivíduo pela sociedade, antes ou paralelamente à introdução de um sistema educacional formal”.

Dessa forma, para que a educação jesuítica, realmente alcance seu objetivo deve conduzir finalmente a uma transformação radical, não só do modo ordinário de pensar e agir, mas também do modo de entender a vida, como os homens e mulheres competentes, conscientes e compassivos, que buscam o “maior bem” na realização do compromisso da fé e da justiça, para melhorar a qualidade de vida dos homens. (KLEIN, 2015, p. 181)

O Paradigma Pedagógico Inaciano<sup>7</sup>, com base em Klein, SJ (2015, p. 171-174, grifo nosso) inclui:

---

<sup>7</sup> Um documento introdutório sobre o Paradigma Pedagógico Inaciano, como explanação da 10ª parte das Características da educação da Companhia de Jesus; e um programa de preparação do professorado em nível regional, provincial e local. Os programas de iniciação do professorado deveriam durar de três a quatro anos para uma capacitação e familiarização graduais com enfoques pedagógicos inacianos. No intuito de tornar esse projeto efetivo e introduzir os programas de iniciação do professorado em nível de colégio, vários grupos de diversas províncias estão estudando o Paradigma Pedagógico Inaciano e treinando-se no emprego dos correspondentes métodos de ensino. [...] Fonte: Pe. Vincent J. Duminuco, SJ – Secretário de Educação da Companhia de Jesus. (KLEIN, 2015, p. 169).



- [...] O sistema pedagógico da Companhia de Jesus vai tratar unicamente de alguns aspectos desta pedagogia, que sirvam de introdução a uma estratégia prática referente ao ensino-aprendizagem. [...]
- Hoje, obviamente, um currículo universal para as escolas ou colégios dos jesuítas, semelhante ao proposto na Ratio Studiorum original, tornou-se impossível. Contudo, o que parece importante e de acordo com a tradição da Companhia é dispor de uma pedagogia sistematicamente organizada, cuja substância e métodos implementem a visão explícita da missão educativa contemporânea dos jesuítas. A responsabilidade de efetuar adaptações culturais se dá em nível regional e local. Hoje, parece mais apropriado formular com caráter universal um Paradigma Pedagógico Inaciano capaz de ajudar professores e alunos a focar o próprio trabalho de tal modo que seja solidamente acadêmico e simultaneamente formador de “homens para os outros”.
- O Paradigma Pedagógico aqui proposto comporta um estilo e processo didáticos particulares. Exige a **inserção do tratamento de valores e o crescimento pessoal, dentro do currículo existente, mais do que acréscimos de cursos específicos**. Estimamos que tal planejamento é preferível, não só **por ser mais realista**, em relação aos já sobrecarregados planos existentes na maioria das instituições educativas, mas também por ser esse modo de proceder o mais eficaz para ajudar os alunos a interiorizar e agir de acordo com valores inacianos [...]
- Chamamos o documento de Pedagogia Inaciana por destinar-se não só a educação formal das escolas, colégios e universidades da Companhia, mas porque pode ser útil também a outros tipos de educação [...] e na Ratio Studiorum.
- A Pedagogia Inaciana inspira-se na fé. Todavia, mesmo aqueles que não compartilham essa fé podem descobrir nesse documento expectativas válidas, já que a pedagogia que se inspira em Santo Inácio é profundamente humana e, por conseguinte, universal. [...]
- O Projeto Pedagógico Inaciano destina-se em primeiro lugar aos professores. Pois é especialmente na sua interação com os alunos no processo de ensino e aprendizagem que se podem alcançar as metas e os objetivos educativos da Educação Jesuítica. Como se relaciona o professor com seus alunos, como concebe a aprendizagem, como desafia seus alunos a buscar a verdade, o que se espera deles, a integridade e os ideais do professor – fatores que têm todos um tremendo efeito formador no desenvolvimento do aluno. [...] Compreende-se facilmente que, nos colégios, os diretores, equipes de coordenação, funcionários e outros membros da comunidade desempenham funções-chave, indispensáveis no que se refere a criar o ambiente e processos de aprendizagem que possam favorecer os objetivos da pedagogia inaciana.

Para atingir seu objetivo, a pedagogia inaciana deve ser desenvolvida de forma que se formem homens e mulheres para os outros, em um mundo pós-moderno nos qual estão atuando forças antagônicas a este objetivo. “Por exemplo: o secularismo, o materialismo, o pragmatismo, o utilitarismo, o fundamentalismo, o racismo, os nacionalismos, a pornografia, o consumismo, ” [...] (KLEIN, 2015, 181).

Assim, a fim de explicitar a Pedagogia Inaciana Klein (2015, p. 175) ressalta que:

A pedagogia é o caminho pela qual os professores acompanham o crescimento e desenvolvimento dos seus alunos. A pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia. Deve incluir uma perspectiva do mundo e uma visão da pessoa ideal que se pretende formar. Isto indica o objetivo e fim para qual se orientam os diversos aspetos de uma tradição educativa. Também proporciona os critérios para a seleção dos recursos a serem usados no processo da educação. A visão do mundo e o ideal da educação da Companhia em nossos dias foram expostos nas Características da educação da Companhia de Jesus. A Pedagogia Inaciana assume esta visão do mundo e avança mais um passo, sugerindo modos mais explícitos que permitam aos valores inacianos integrar-se no processo de ensino-aprendizagem.

Aplicando, pois, o paradigma inaciano à relação professor-aluno, na educação da Companhia, a função primordial do professor será facilitar um relacionamento progressivo do aluno com a verdade, mormente nas matérias concretas que está estudando com assistência do professor. Ele criará as condições, lançará os fundamentos, proporcionará as oportunidades para que o aluno possa levar a cabo um inter-relacionamento contínuo de EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO E AÇÃO. Klein (2015, p. 185).

Estes inter-relacionamentos podem ser entendidos, segundo Klein (2015, p. 185) como:

A EXPERIÊNCIA – acumulada e implícita trazida pela “bagagem” de conhecimento do professor, cria condições para que os alunos recolham e recordem os dados da própria experiência e selecionem o que considerem relevante para o tema que estão tratando, sobre fatos, sentimentos, valores, introspecções e intuições. Depois o professor guia o aluno na assimilação da nova informação e experiência, de modo que o seu conhecimento progrida em amplitude e verdade. O professor assenta as bases para que o aluno aprenda como aprender, iniciando-o nas técnicas da REFLEXÃO. (KLEIN, 2015, p. 185)

Através desse método, deve-se ativar a memória, o entendimento, a imaginação e os sentimentos, para captar o significado e o valor essencial do que se está estudando, para relacioná-los com os outros aspectos do conhecimento a atividade humana [...]. A REFLEXÃO deve ser um processo formativo e livre, que construa a consciência dos alunos – suas atitudes habituais, seus valores e crenças, bem como seus modos de pensar – de tal modo que se sintam impelidos a passar do conhecimento para a AÇÃO. (Klein, 2015, p. 186).

O Paradigma Inaciano “experiência, reflexão, ação”, sugere uma multidão de caminhos pelos quais os professores podem acompanhar seus alunos e facilitar-lhes a aprendizagem e amadurecimento, fazendo-os encarar a verdade e o sentido da vida. Klein (2015, p. 187), ressalta que é um Paradigma que pode fornecer resposta muito adequada aos problemas educativos por nós hoje enfrentados, e ter a capacidade intrínseca de ultrapassar o meramente teórico e chegar a ser um instrumento prático e eficaz no sentido de efetuar mudanças em nossa maneira de ensinar e na de os nossos alunos aprenderem. [...]

Assim sendo, Klein (2015, p. 187) explicita que o Paradigma Pedagógico Inaciano Educativo tem uma característica de importância decisiva que é a introdução da REFLEXÃO como dinâmica essencial.

A compreensão do Paradigma Pedagógico Inaciano deve estender-se tanto no contexto da aprendizagem como ao processo mais explicitamente pedagógico. [...] Neste sentido, cinco pontos devem ser levados em consideração: CONTEXTO, EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO, AÇÃO e AVALIAÇÃO. (KLEIN, 2015, p. 191). Conforme serão descritos a seguir:

Contexto da aprendizagem: [...] como ideal os colégios jesuíticos devem ser lugar onde cada um se sinta compreendido, considerado e atendido; onde os talentos naturais e a capacidade criativa das pessoas sejam reconhecidas e elogiadas; onde todos sejam tratados com justiça e equidade; onde seja normal o sacrifício em prol dos economicamente pobres, marginalizados sociais e intelectualmente menos dotados; onde cada um de nós encontre o desafio, o estímulo e a ajuda de que precisa para realizar ao máximo as suas potencialidades individuais; onde nos ajudemos uns aos outros e juntos trabalhemos com entusiasmo e generosidade, esforçando-nos por tornar concretamente visíveis, por palavras e obras, os ideais que defendemos para nossos alunos e para nós mesmos. Em consequência, os professores e demais membros da comunidade educativa devem considerar:

- a) O contexto real da vida do aluno;

- b) O contexto socioeconômico, político e cultural no qual o aluno vive;
- c) O ambiente institucional do colégio ou centro educativo;
- d) Conceitos adquiridos previamente que os alunos trazem consigo no início do processo de aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA – segundo Klein (2015, p. 195), é empregada para descrever qualquer atividade em que, junto com uma aproximação cognitiva da realidade em questão, o aluno percebe uma reação de caráter afetivo. [...] ao começar matéria nova, o professor pode perceber frequentemente quanto os sentimentos dos alunos os ajudam a crescer. Pois é muito difícil que um aluno entre em contato com uma novidade no estudo sem relacioná-la com os conhecimentos anteriores. [...] (KLEIN, 2015, p. 195).

No Brasil, a educação jesuítica, cunhada através deste Paradigma é lançada com a fundação do Colégio Santo Inácio no Rio de Janeiro.

O Colégio Santo Inácio<sup>8</sup> é uma escola centenária com a vitalidade da juventude. Assim é o Colégio Santo Inácio, que completa 113 anos como uma referência de ensino no Brasil. Referência está calcada na missão dos jesuítas, que chegaram ao País no século XVI com o propósito de evangelizar os brasileiros de então - as nações indígenas - através da educação.

Desde o momento da fundação da cidade do Rio de Janeiro, em 1565, os jesuítas estiveram presentes, ficando responsáveis pela primeira igreja da cidade, dedicada a São Sebastião, construída na praia entre os morros Cara de Cão e Pão de Açúcar.

A primeira tentativa da Companhia de Jesus de estabelecer uma instituição de ensino na cidade data de 1567, com a abertura do Real Colégio de Jesus do Rio de Janeiro, no Morro do Castelo. O primeiro reitor da escola foi o Padre Manoel da Nóbrega, mas as atividades, voltadas principalmente para a catequese dos índios, cessaram em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo governo de Portugal.

A Companhia de Jesus retornaria ao País em 1814, sem, no entanto, retomar ao prédio no Morro do Castelo. De 1900 a 1902, na mesma casa onde viviam os padres, na Rua Senador Vergueiro, 35, no Flamengo, foi aberta uma pequena escola primária, que também preparava os meninos para a Primeira Comunhão.

---

<sup>8</sup> FONTE: COLÉGIO SANTO INÁCIO. **O colégio**. Rio de Janeiro: Rede Jesuítica de Educação, c2014. Disponível em: <<http://www.santoinacio-rio.com.br/s/index.php/0-colegio/2014-05-15-20-38-30>>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

Em julho de 1903, os padres se mudam para o casarão da Rua São Clemente 132, em Botafogo, onde começa a funcionar o Externato Santo Inácio, com apenas nove alunos e um professor, que os preparava para as provas de Admissão ao Ginásio - equivalente à segunda fase do Ensino Fundamental. O padre Domingos de Meiss foi o primeiro reitor do Externato, que, dois anos mais tarde, já contava com 92 alunos. A procura excedeu as expectativas dos jesuítas - em 1909, havia 267 jovens matriculados. No fim daquele ano, outras alas foram erguidas em torno do pátio, iniciando a construção do principal prédio do colégio, imóvel tombado em 1990, devido a seu valor cultural e arquitetônico. O tombamento incluiu a casa vizinha, comprada da família Joppert, onde funcionou a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) entre 1940 e 1955.

Hoje, o Santo Inácio tem 4.300 alunos e se destaca entre as melhores instituições de ensino do país não apenas pelos excelentes resultados em concursos de acesso às universidades. Dentro do compromisso com os preceitos inacianos está a formação integral dos alunos, que são incentivados a contribuir com projetos de evangelização e ação social. Entre essas ações, está a abertura, em 1968, do curso noturno, voltado para jovens e adultos trabalhadores. Em 1979, devido à proximidade com a comunidade Santa Marta, o Colégio Santo Inácio levantou recursos para financiar a construção de creches e ambulatórios para o atendimento daquela população. Alunos, ex-alunos, professores, funcionários e suas famílias têm tradicionalmente marcado presença pelo engajamento em experiências concretas de voluntariado. Uma vivência plena de cidadãos inacianos.

Nos dias atuais pode-se observar que as metodologias tradicionais de ensino ainda são bem utilizadas, no caso da relação entre o professor-aluno na qual ainda prevalece em algumas escolas, a autoridade do professor bem como a imposição do silêncio como forma de disciplina e organização.

Atualmente, implantado pelo Ministério da Educação, os alunos são avaliados pela aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio, que com base nos dados do Instituto Anísio Teixeira podemos afirmar que dentre as cem escolas do Estado do Rio de Janeiro com maiores médias nas provas objetivas, encontramos três colégios Religiosos, estando o Colégio Santo Inácio em oitava posição no ranking publicado no site do G1 Rio, em 05/10/2016 às 18h19 minutos, referente ao ENEM de 2015.

O Ranqueamento do Enem (2015), para este trabalho, serve como embasamento para verificar a colocação do Colégio Santo Inácio, cuja Educação Jesuítica se faz presente, nos métodos de ensino, auxiliando a análise dos dados, devido a colocação da escola no ranking, e comprovando a eficiência do método jesuítico implantado pela Companhia de Jesus.

De acordo com os estudos de Klein (2015, p. 177-178) “a educação jesuítica tem como meta educativa a formação de homens e mulheres para os outros.” O Pe. Kolvenbach descreveu que o “aluno formado em um colégio jesuíta como uma pessoa “ equilibrada, intelectualmente competente, aberta ao progresso, religiosa, amável e comprometida com a justiça no serviço generoso do povo de Deus.” O padre também enfatiza que esta modalidade de educação “deseja formar líderes no serviço e imitação de Cristo Jesus, homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão.”

Desta forma, vale ressaltar que o Colégio Santo Inácio, tem na sua Proposta Pedagógica Inaciana

Que em tudo o que se faz no Colégio Santo Inácio está a preocupação de contribuir para a construção de valores essenciais a cada ser humano. Para nós, não basta ser uma escola com bons alunos e bons resultados. **Nosso desafio é formar pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas com a vida e com o outro.**

Nosso compromisso educativo é cultivar em cada um a descoberta de si, do outro, do mundo ao redor, do transcendente e, conseqüentemente, do seu poder de acreditar e construir um mundo melhor.

O ensinar e o aprender vão além dos resultados acadêmicos e da preparação para a vida profissional:

- » A arte e a cultura têm papel fundamental na formação da sensibilidade e, ao lado do incentivo à leitura e à pesquisa, ajudam no desenvolvimento da criatividade.
- » A integração das diferentes mídias e tecnologias a serviço da educação favorece o desenvolvimento da criticidade e de habilidades técnicas.
- » O estudo de idiomas estrangeiros amplia os horizontes da vida profissional, acadêmica e cultural.
- » As atividades físicas promovem a consciência do corpo, de seus limites e o exercício do trabalho em equipe.
- » A valorização da solidariedade, da reflexão e dos valores cristãos contribui para uma formação que busca a paz, o respeito e a justiça. (COLÉGIO SANTO INÁCIO, c2014, grifo nosso).

Tudo no colégio, o que acontece dentro e fora das salas de aula, deve orientar-se para a consecução dos princípios acima descritos.

## Considerações Finais

As análises realizadas sobre a história da educação no Brasil, implementada pelo ensino jesuítico no início da colonização, mostra a raiz de uma educação marcada por um ideário católico visando à formação humanística que conseqüentemente influenciou na formação da sociedade atual.

Através da organização e plano de estudo (*Ratio Studiorum*) a metodologia jesuítica ficou marcada pela rigidez e disciplina, utilizando métodos de ensino que enfatizava a concentração e o silêncio dos alunos ligado a repetição e a memorização dos conteúdos. Esses métodos de ensino, que foram bastante utilizados nos séculos passados, atualmente são vistos por muitos estudiosos na área da educação, como defasado e arcaico pois, durante muitos anos, o professor foi visto como centro de todo o conhecimento e a metodologia utilizada era considerada conteudista e memorística.

A herança religiosa dos jesuítas ainda se encontra enraizada em diversos setores da nossa sociedade e em diversas escolas tradicionais do país bem como as universidades espalhadas por todo território brasileiro, e que são administradas por setores diligentes da igreja católica.

Por meio da filosofia jesuítica, foi analisado o colégio Santo Inácio no Rio de Janeiro, que através da proposta pedagógica contribui para construção de valores essenciais de cada ser humano no qual o desafio é formar pessoas conscientes, comprometidas com a vida e com o outro.

A arte e a cultura têm um papel fundamental na formação da sensibilidade e junto com o incentivo à leitura e à pesquisa ajudam no desenvolvimento da criatividade, integrando diferentes tecnologias a serviço da educação favorecendo a criticidade e a habilidade tecnológica.

De acordo com a proposta citada acima, a respeito do colégio Santo Inácio, é possível observar uma educação que mantém os ideais da Companhia de Jesus desde a sua fundação (1903), porém mesmo mantendo a filosofia da educação jesuítica, principalmente através da organização e disciplina, esta, vem se adequando a evolução tecnológica integrando novas metodologias no sistema de ensino, mantendo a raiz jesuítica e garantindo aos alunos eficiência nos resultados do Enem e principalmente em suas conquistas profissionais.

Assim sendo, o objetivo da educação jesuítica nos dias atuais, marcado por mudanças sócio tecnológicas devido à globalização não pode manter-se tão restrita na forma de educar o aluno, prevalecendo o princípio da educação jesuítica adaptando-se a novas tendências pedagógicas devido as transformações globais.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; INL, 1976. (A transmissão da cultura, 3).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Universidade de Brasília, 1963. 803 p. (Biblioteca básica brasileira n.4).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Nacional, c2006. 384 p. (Atualidades pedagógicas; 59). ISBN 8516050203.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/beatriz/Downloads/1444398082Relatorio\_ENEM\_20112012.pdf.>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1978.

CASIMIRO, Ana Palmira B. S. Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia. São Paulo: **HISTDBR; Faculdade de Educação; UNICAMP**, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_006.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html)>. Acesso em: 30 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial**. Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2002 (Tese de doutoramento).

COLÉGIO SANTO INÁCIO. **O colégio**. Rio de Janeiro: Rede Jesuítica de Educação, c2014. Disponível em: <<http://www.santoinacio-rio.com.br/s/index.php/0-colegio/2014-05-15-20-38-30>>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

FONSECA, Sônia Maria. A hegemonia jesuítica (1549-1759). São Paulo: **HISTDBR; Faculdade de Educação; UNICAMP**, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_jesuitico\\_intro.html#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico_intro.html#_ftn1)>. Acesso em: 13 set. 2017.

**G1 RIO.Veja as 100 escolas do Rio de Janeiro com maiores médias no Enem 2015**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/veja-100-escolas-do-rio-de-janeiro-com-maiores-medias-no-enem-2015.html>>. Acesso em: 13 de mai. 2017.

GÓNGORA, Francisco Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Loyola, 1985.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios 1875-1914**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: 10 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Thesaurus**. DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1)>. Acesso em: 07 de nov. 2017.

KLEIN, Luiz Fernando (Org.). **Educação Jesuítica e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015. 281p. ISBN 9788515043415.

LEONAL FRANÇA, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1975. 292p.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.** v. 32, n. 3, São Paulo, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>>. Acesso em: 18 de out. 2017.

MAXWELL, Kenneth. **Marques de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra, 1996.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da Educação nacional (1822-1889)**. São Paulo: HISTEDBR, 2006. (Navegando na história da educação brasileira).

\_\_\_\_\_. **A Primeira escola de professores dos Campos Gerais PR**. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2004. (Tese de doutorado).

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143p. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 25. ed. Petrópolis, RJ, 2001.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.93-107.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004.p.121-130.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 2008.

VASCONCELOS, Simão de. **Crônica da Companhia de Jesus**. 3. ed.1977.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

# ENTRE A DIVERSIDADE RELIGIOSA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA - O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Marcielli Delfim Mello<sup>1</sup>

Angelo Ferreira Monteiro<sup>2</sup>

## 1 Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo avaliar a atuação do pedagogo diante da diversidade religiosa e da formação para a cidadania no contexto escolar brasileiro. É importante compreender que o Brasil é um país com uma enorme riqueza multicultural e que a escola deve estar preparada para acolher todos os alunos democraticamente, de forma que a sua identidade seja respeitada e valorizada. E o pedagogo tem a função de fazer essa mediação pedagógica.

Esta pesquisa poderá contribuir com o profissional de pedagogia, com destaque para o reconhecimento das suas funções e a responsabilidade social que a escola tem na formação para a cidadania, que esta instituição é um reflexo da sociedade e deve trabalhar com tudo aquilo que é importante e faz parte do cotidiano dos seus alunos.

E nesse contexto, o respeito às religiões e aos valores e costumes do país, são importantes para serem discutidos no contexto escolar e o pedagogo pode auxiliar diretamente nesse processo de respeito e de valorização a diversidade cultural, através de projetos interdisciplinares.

Levantamos dois problemas para esta pesquisa: 1) Se o ensino religioso atual tem caráter científico, porque ele é facultativo para os alunos? 2) O que o pedagogo deve propor para incluir todos os alunos com as suas diferentes religiões nas aulas de ensino religioso? E como hipótese: 1) Embora o ensino religioso atual tenha caráter científico, existem ainda

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Graduada em Licenciatura Plena em História pela UNIRIO/CEDERJ. Auxiliar de Secretaria do CEC - Centro de Educação e Crescimento - Colégio Arco Íris.

<sup>2</sup> Professor Assistente III, Pesquisador e Editor Executivo da Mosaico - Revista Multidisciplinar da Universidade de Vassouras. Mestre em História pela Universidade Severino Sombra (USS), Graduado em Licenciatura Plena em História (USS), Membro Titular da Academia de Letras de Vassouras (ALV), Cadeira nº 7 - Patrono Casimiro Cunha e Membro Colaborador do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras (IHGV).

resquícios de um ensino religioso confessional cristão; 2) O pedagogo deve propor projetos interdisciplinares envolvendo a gestão da escola, os professores e alunos com enfoque nos valores e costumes da tradição brasileira.

Utilizamos como metodologia a análise de leis brasileiras, artigos científicos sobre o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Religioso e livros que retratam o ensino religioso no Brasil e o papel do pedagogo no contexto escolar.

Como embasamento teórico, destacamos os trabalhos de Maria Lúcia de Arruda Aranha, Matheus Oliva da Costa, e Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira. Que relatam sobre a História da Educação e da Pedagogia, e sobre o Ensino Religioso no Brasil.

Neste trabalho analisamos os fatores históricos e legais sobre o ensino religioso no Brasil, desde o controle do Estado português no período colonial até a atualidade na República, onde demonstramos que é possível entrelaçar os valores e costumes da tradição brasileira com a formação para a cidadania, propondo a realização de um ensino interdisciplinar.

## **2. Fatores históricos e legais sobre o Ensino Religioso no Brasil**

Nesta parte do trabalho descreveremos os fatores históricos e legais sobre o Ensino Religioso no Brasil.

A educação faz parte da vida, e do significado que os seres humanos dão a ela, nesse sentido busca-se a explicação do universo, seja por meio da religião, da razão, entre outros. O que varia de acordo com a cultura individual ou de um grupo (FIGUEIREDO, 2000, p. 12).

No Brasil a primeira política educacional foi instituída pelos Jesuítas nos anos de 1549 até 1759, com a criação da primeira escola na cidade de Salvador. Os objetivos educacionais eram de manter uma organização social e cultural, baseados no ensino dos valores cristãos com características humanistas, por uma ordem aprovada pelo papa Paulo III em 1540. Entretanto, não era questionada a identidade cultural daquele povo que já se encontrava ali, os nativos brasileiros, sendo assim as suas crenças, os seus valores e a sua cultura, não foram enfatizados e valorizados (NEY, 2008, p. 33).

Desde os primórdios da educação institucionalizada no Brasil, buscava-se propagar a fé católica, e isso aconteceu pela questão da missão da propagação da fé pelo mundo, e

também com o intuito de irradiar a cultura europeia. Sendo assim, percebemos que os resquícios religiosos na educação atual vem desde a época do período jesuítico. Antes da chegada dos jesuítas no Brasil, a formação dos nativos brasileiros era voltada para a garantia de sobrevivência e a preparação para a vida adulta, e não havia uma educação institucionalizada (ARANHA, 2006, p. 138-146).

E esse modelo de educação diretamente religiosa no país se propagou de forma consistente do século XVI a meados do século XVIII. Os professores seguiam um modelo de educação cristã, e aqueles que não seguissem eram expulsos ou afastados de suas funções (ARANHA, 2006, p. 138-146).

Outro fator importante a ser destacado é o Período Pombalino entre o século XVIII e XIX, em que o Marquês de Pombal, tinha o objetivo de reformar a educação que no momento ainda era confessional religiosa, tanto em Portugal como em suas colônias, e como nesse período o Brasil era uma colônia de Portugal, essas mudanças nos atingiram diretamente..O Estado passa a assumir a centralidade do ensino, o que prejudicou o ensino na colônia, pois as instituições criadas nessa época eram insuficientes para atender aos indivíduos, por diversos motivos, desde a má remuneração dos professores, à desorganização e contextualização das disciplinas que ficaram isoladas e autônomas com as conhecidas aulas régias. Com isso, o objetivo do Marquês de Pombal ficou comprometido, pois em nenhum momento foi possível substituir de forma eficaz o sistema jesuítico de ensino (NEY, 2008, p. 35).

No início do século XVIII, as tropas de Napoleão Bonaparte invadiram Portugal, provocando a fuga da família Real Portuguesa para o Brasil - sua colônia portuguesa na América, com isso surgem diversas reformas no país, inclusive na educação, estas transformações ficaram conhecidas como Política Joanina, referência ao príncipe regente D. João VI, em que diversas implementações foram feitas na educação da colônia, disseminando-se a ideia de construir uma nação, entretanto uma nação portuguesa, e um dos objetivos foi civilizar os índios, com o fortalecimento da cultura colonizadora com destaque para a defesa militar da colônia e não para a evangelização. Por sua vez, a Igreja Católica deixa de assumir a responsabilidade do ensino que vai para o Estado, que passa a enfatizar o conhecimento científico e profissional (NEY, 2008, p. 36).

Conforme Antônio Ney na obra “Política Educacional: organização e estrutura da educação brasileira”, no período imperial a educação era voltada para a personalidade e o desenvolvimento da nação. Nessa época a religião católica continuou sendo oficial,

A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo. (BRASIL, 1824)

E continua no inciso V, do artigo 179 da constituição: "Ninguem póde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica." Na sua primeira Constituição, o Império do Brasil reconhece a Igreja Católica como sua religião oficial, determinando que os indivíduos não poderiam ser perseguidos pela sua crença religiosa desde que não ofendesse as normas de boa conduta e moral pública estabelecidas, neste caso católicas. Além disso nessa mesma Constituição no inciso XXXII, do artigo 179, fica estabelecido “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Nos artigos 6 e 7 da Constituição de 1824, eram considerados cidadãos do Império do Brasil:

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro: I. O que se naturalisar em paiz estrangeiro. II. O que sem licença do Imperador aceitar Emprego, Pensão, ou Condecoração de qualquer Governo Estrangeiro. III. O que for banido por Sentença. (BRASIL, 1824.)

Com a reforma educacional pelo Decreto 7.247/1879, o quarto artigo estabelecia as seguintes disciplinas nas escolas primárias do município da corte: Instrução moral, Instrução religiosa, Leitura, noções de gramática, entre outros. No inciso do parágrafo 1, afirmava que "Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por

isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas." (BRASIL, 1879)

Com a Proclamação da República muitas mudanças aconteceram no país, pois foi um período de transição da Monarquia de Dom Pedro II, para a Regime Republicano. Tanto que no Período da Primeira República, é sancionado o Decreto nº 981 de 1890, estabelece a regulamentação do ensino primário e secundário, no "Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas públicas." (BRASIL, 1890) Benjamim Constant, autor do decreto, foi influenciado pelos ideais positivistas europeu, em que o ensino deveria ser desprendido de qualquer crença religiosa. Entretanto, o ensino da sociologia e da moral estavam presentes no currículo escolar, uma das reformas presentes no decreto, com o objetivo de auxiliar na formação do homem (MACHADO; SILVA, 2014, p. 205-209). Sendo assim, "em contrapartida, disciplinas consideradas 'metafísicas", como Filosofia e Religião, saíam de cena."(NEUHOLD, 2013, p. 18)

Sendo assim, Constant foi um dos grandes nomes na reforma do ensino nesse contexto em que estabelecia que a educação deveria estar voltada para a gratuidade, liberdade de pensamento e laicidade, na período da Primeira República (MACHADO; SILVA, 2014, p. 205-209).

Na Constituição de 1891, ficou estabelecido o Estado Laico, e a garantia dos cultos religiosos de outras religiões, e no artigo 72 § 6º alega o ensino leigo nos ensinos públicos no Brasil (BRASIL, 1891). Portanto, as demais religiões existentes no país, foram ganhando liberdade. Com isso, o ensino de caráter confessional cristão religioso não vai mais de acordo com essa nova sociedade, mas seguindo as ideias positivistas de liberdade de pensamento, e a pluralidade cultural (PAULY, 2004, p.164-168) .

Durante 1891 a 1930, não houve nenhuma alteração legal no Ensino Religioso. Em contrapartida no ano de 1931, no Governo de Getúlio Vargas, o ensino religioso se introduz nas escolas públicas como disciplina facultativa, pelo Decreto de nº 19.941, formulado por Francisco Campos. No segundo artigo do decreto ficou incubido que os alunos que não assistissem as aulas seriam dispensados e no terceiro relata que o número mínimo de alunos matriculados na disciplina para ter a aula na instituição, seriam de 20 alunos. E os horários da disciplina não poderiam prejudicar as demais. O caráter e a moral do professor dessa

disciplina eram averiguadas pela confissão religiosa e pelo Estado como tratado no quinto artigo (BRASIL, 1931). Como Pauly afirma em sua obra:

Para tanto, o chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, assina em 30/4/1931 o decreto nº 19.941, que reintroduz o ensino religioso nas escolas públicas, autoriza as autoridades eclesiásticas a elaborarem programas, escolherem manuais, designarem professores e vigiarem sua fidelidade à doutrina e à moral. (PAULY, p. 175)

Em resposta à inclusão da disciplina na grade curricular, foi criada a Coligação Nacional Pró-Estado leigo que ia contra o Decreto nº 19.941. E também Cecília Meireles escreveu diversas críticas contra esta legislação no Jornal Diários de Notícias. Cecília também fez parte do Manifesto dos Pioneiros em 1932, que tinha como propósito defender a escola leiga, e pública (MORAES, 2016, p. 743-751).

Em 1934 uma nova Constituição Brasileira é outorgada, e no seu artigo 153 determina que

"O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais." (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1937 determinava no Artigo 133 que

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937)

A Constituição de 1946 define a respeito do Ensino Religioso no Artigo 168 e incisos que

A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL, 1946)

Outro fator importante de ser mencionado é a Declaração dos Direitos Humanos que como Galindo afirma que ela: "[...]é um documento referência no âmbito do direito nacional e internacional e apesar de não tratar diretamente sobre Ensino Religioso vale, sem dúvida



alguma ser citado pela relevância dos aspectos nela abordados." (GALINDO, 2013) Assim sendo, esta teve suas contribuições para o Ensino Religioso no Brasil, pois defendia a liberdade de pensamento do homem, dentre elas a religião como defendido no artigo científico (GALINDO, 2013). Sendo assim, a construção do Ensino Religioso atual, tem reflexos de todos esses acontecimentos históricos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024 do ano de 1961 estabelece no seu artigo 97

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL, 1961)

Além disso, assegura que a formação de turma não tem quantidade mínima de alunos, e que o professor da disciplina deve ter a permissão religiosa para tal atividade. Quando no segundo parágrafo do artigo supracitado, relata que o ensino não deve ter ônus para os cofres públicos, a lei não assegura direitos aos professores desta disciplina com os demais. Portanto ficava a cargo das religiões de manterem os salários dos professores, ou que tais trabalhassem gratuitamente (PAULY, 2004 p.176). Outro fator importante para a História do Ensino Religioso foi na Constituição Brasileira de 1967 que em seu artigo 168, estende o ensino religioso para o nível médio de matrícula facultativa (BRASIL, 1967).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394 de 1996, traz uma outra abordagem do Ensino Religioso no seu artigo 33 podendo ser também interconfessional de acordo com as ordens religiosas que ficavam responsáveis por montar o conteúdo a ser ensinado, mas não retirando o ensino confessional, apenas oferecendo uma maior abrangência (BRASIL, 1996).

Em 1997 com a redação da Lei de 9.475 modifica o artigo 33 da LDB, passando o Ensino Religioso no país a ser disciplina integrante do ensino, portanto o Estado assume os gastos da disciplina como as outras. E também devendo respeitar a diversidade cultural religiosa, além disso, proíbe qualquer doutrinação ou imposição religiosa. Ademais, determina no

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos de Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão

entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1997)

Pauly complementa em sua obra afirmando que,

O “professor desta matéria” deveria trabalhá-la na perspectiva da “história da religião, antropologia cultural, ética religiosa” – fazendo-o, portanto, como qualquer outro docente; mas “nunca seria representante oficial de uma das religiões existentes no país”. (PAULY, 2004, p. 179)

O artigo 11 do Decreto 7.107 DE 2010, do acordo da Santa Sé e do Estado, descreve que ambos reconhecem a importância do Ensino Religioso nas escolas. (BRASIL, 2010)

O Ensino Religioso vem passando por diversas modificações, tanto que no dia 27 de setembro do ano corrente, o Supremo Tribunal Federal aprovou que o Ensino Religioso pudesse ser confessional, relacionado a diversas religiões, que abordaremos no próximo capítulo.

Como abordamos nesse capítulo o Ensino Religioso passou e passa por diversas transformações legais e históricas desde a época da Política Educacional Jesuíta no século XVI. Por isso, a necessidade de se construir uma identidade pedagógica em meio a este tema tão complexo.

### **3. Proposta pedagógica para o Ensino Religioso no Brasil - Entre os valores e costumes da tradição brasileira e a formação para a cidadania**

O Brasil é um país que possui uma enorme riqueza multicultural, temos influências europeias, africanas entre outras, tais que se entrelaçam e constroem a nossa cultura nacional. Por isso, o ensino de forma geral precisa ser embasado no respeito à diversidade e à identidade do aluno como a nossa Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 assegura no seu terceiro artigo e nos incisos: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL, 1996)

Sendo assim, partindo desse pressuposto, neste capítulo vamos propor algumas possibilidades pedagógicas de trabalhar o ensino religioso nas escolas públicas de forma que todos os alunos possam participar independente da sua religião.

Uma das dificuldades que Junqueira et al. (2002, p. 8) relatam sobre o Ensino Religioso é que “uma das consequências é a mudança de referencial, ou seja, da tentativa de

se criar uma sociedade homogênea para uma sociedade em que predomina a convivência com o pluralismo sociocultural-religioso.”

Essa mudança de referencial no contexto escolar acontece de acordo com a mudança da sociedade, principalmente com a chegada da era moderna, que ocasiona diversas transformações na sociedade. Sendo uma delas, a desvitalização da padronização de uma religião oficial e a visibilidade de outras religiões minoritárias. Como Domingues afirma: “Novas religiões, identidades raciais e étnicas, de gênero, comunitárias ou ‘tribais’, em contra-partida, recentemente adquiriram mais preeminência.” (DOMINGUES, 2001, p. 25)

Para tanto, temos que nos debruçar sobre a história recente do Brasil, ainda no período militar, para entender a proposta desta época na área da educação voltada para o ensino de valores e a construção do cidadão ideal brasileiro: obediente, cristão e patriota, conforme nos afirma Silva e Bartholo que,

A preocupação do regime militar em modelar a sociedade brasileira – ação que para os militares resultaria em dois objetivos alcançados, o de tornar o povo brasileiro obediente, ou seja, por meio de orientações quanto ao comportamento que se espera que um cidadão brasileiro tenha e moldá-los de tal forma que, uma vez assimilada às determinações quanto à conduta de um bom cidadão, este se torne obediente e cumpridor dos seus deveres. (SILVA, C. e BARTHOLO, 2017, p. 29)

Uma das tentativas do governo militar em manter uma ordem social, foi a introdução da disciplina de educação moral e cívica nas escolas pelo Decreto Lei nº 869 em 1969 no período militar com o intuito de se construir: “Um olhar mais atento à história da História no Brasil permite constatar que se buscou incutir valores nacionalistas, morais e cívicos à sociedade, visando à construção de uma história própria, ou seja, uma genealogia da nação.” (SILVA, C. e BARTHOLO, 2017, p. 25)

Em 1985, com a reabertura democrática, houve a necessidade de se atualizar a Constituição, aprovada em 1988 e que ficou conhecida como Constituição Cidadã. E foi por meio desta, que foi atualizada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entre outras legislações (NEY, 2008, p. 52).

A democratização do ensino público e gratuito proporcionou a entrada de alunos de diversas realidades na escola, assim sendo, começam no contexto escolar os conflitos de diferentes ideologias econômicas, religiosas e de valores morais.

No ano de 1995, logo um ano antes da aprovação da nova LDB, foi realizado na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, onde foram apresentadas propostas por quarenta e duas entidades religiosas e educacionais para discutir o ensino religioso nas escolas. Tanto que o Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso foi produzido neste evento por membros de diferentes culturas religiosas, com a seguinte proposta pedagógica:

[...] o Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo, mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático. (FONAPER, 2017)

Para Junqueira *et al.* (2002, p. 17), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a concepção do Ensino Religioso toma rumos diferentes, em que a didática deixa de ser em formar ou confirmar um fiel e passa a ser pedagógica. Portanto, o ensino passa a ter ênfase na formação da cidadania. “[...] a educação deve atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal, baseado nos princípios democráticos, de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos.” O contexto escolar está interligado com a sociedade e a partir da educação é possível trabalhar questões atuais como a diversidade religiosa. E relata, a importância da articulação do ensino religioso com as demais áreas do conhecimento. Ademais, “é função da educação propiciar a aquisição do saber científico, estabelecendo pontes entre este e a Filosofia, a Arte e as Tradições Religiosas para descobrir novas respostas para os desafios da sociedade atual.” (JUNQUEIRA, 2002, p. 22)

A educação como Junqueira *et al.* (2002, p. 18) afirmam precisa ser uma relação de confiança e respeito de uma forma geral, em que os “[...] educandos aprendam a respeitar as diferenças, a estabelecer vínculos de confiança além de uma prática cooperativa e solidária.”

Corroborando a este pensamento, Freire (1996, p. 135), em sua *Pedagogia da Autonomia* defende que ensinar exige disponibilidade para o diálogo: “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade”.

Respeitar o aluno e a sua identidade cultural, abrange todos os aspectos, sejam eles de cunho político, de gênero, familiar, ou religioso, e o pedagogo deve estabelecer uma

convivência onde essa diversidade seja respeitada e que o conhecimento seja construído a partir dessas temáticas, em que todos possam viver harmoniosamente no contexto escolar e em sociedade.

Sendo assim,

O Ensino Religioso é um direito do cidadão, a partir do momento que este contribui para o conhecimento, e para o amadurecimento desta proposta de uma nova comunidade educativa, que exercita o ensinar e o aprender, centrada na via do saber ser, concretizada pelo encontro experiencial entre educador e educando. (JUNQUEIRA *et al.*, 2002, p. 22)

Mesmo com o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 02 em 1998 como área do conhecimento, a disciplina Ensino Religioso é a única que ainda não possui um Parâmetro Curricular Nacional produzido pelos especialistas do Ministério da Educação (MEC) como as demais disciplinas, conforme publicado no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Entretanto, o Parâmetro Curricular do Ensino Religioso foi produzido pelo FONAPER, este até o momento atual teve nove publicações sendo a última no ano de 2009, e segundo o site oficial deste espaço de debate, não houve nenhuma alteração desde a sua primeira publicação em 1996. Afirmando que

A partir do momento que se configura como área do conhecimento, o Ensino Religioso passa a construir uma identidade pedagógica, dentro do referencial de componente curricular como os elementos que contribuem na formação e informação da Educação Básica Nacional. (JUNQUEIRA *et al.*, 2002, p.29)

Os objetivos pedagógicos do Ensino Religioso propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais são: a valorização do pluralismo e da diversidade cultural, conhecimento dos elementos básicos dos fenômenos religiosos, análise das tradições religiosas na sociedade, reflexão do sentido da moral segundo os preceitos religiosos, e viabilizar as diferenças das organizações das religiões (JUNQUEIRA *et al.*, 2002, p. 24).

Freire (1996, p. 36), disserta em sua obra *Pedagogia da Autonomia* que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ou seja, o pedagogo deve conciliar o ensino para que todos possam exercer o seu direito à cidadania, à liberdade de expressão e pensamento, mas de forma respeitosa e harmoniosa à identidade do outro.

O Projeto Político Pedagógico da escola deve estar de acordo com a filosofia da escola e da realidade da comunidade, ou seja, é nele que o pedagogo juntamente com os outros

profissionais, alunos e comunidade, constroem os ideais e objetivos a serem seguidos. Portanto, assuntos como a diversidade religiosa e o respeito devem ser trabalhados não apenas na disciplina de Ensino Religioso mas de forma multidisciplinar. Pois,

[...] todo Projeto Pedagógico é um ensaio da leitura do contexto sociopolítico-econômico e pedagógico da comunidade, e precisa estar diretamente relacionado às necessidades que aquela apresenta, em especial, no que se refere às questões de empregabilidade e de vinculação teoria e prática. (JUNQUEIRA *et al.*, 2002, p. 35)

O reconhecimento do Ensino Religioso como parte integral da formação do homem, estabelece que tanto ele quanto às demais disciplinas são importantes e que devem ser trabalhadas de forma que

A interdisciplinaridade proporciona uma educação continuada, favorece a superação do capitalismo das disciplinas, ou áreas de conhecimento, em que uma se sobrepõe às outras, na tentativa de maior prestígio, desconsiderando o grau de importância de todas elas na formação integral do ser humano. Não se trata apenas de uma conversa entre as disciplinas, mas da postura mesmo dos educadores que se propõem a dialogar, numa relação de reciprocidade, norteadas por atitudes básicas: a intenção entre interagir para o conhecimento conjunto, a atenção aos princípios de totalidade e integridade em educação, o respeito e a valorização do outro na sua essência e nas suas condições de desempenho. (FIGUEIREDO, 2000, p. 70)

Existem infinitas possibilidades de se trabalhar a diversidade religiosa, mas falaremos de alguns eixos norteadores como: "Nas pinturas do corpo, nas expressões corporais, pelos gestos, pela dança e sons emitidos." (FIGUEIREDO, 2000, p. 74)

Costa, em sua obra "Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: Uma proposta fundamentada na ciência da religião", publicada em 2015, retrata sobre o currículo do Ensino Religioso e que este deveria ter uma matriz curricular comum nacional, como as demais disciplinas e que

o Ensino Religioso deve ser uma disciplina escolar fundamentada no estudo científico do fato religioso humano realizado pela Ciência da Religião, devendo contemplar a diversidade cultural-religiosa brasileira sem qualquer proselitismo, em defesa do respeito e tolerância religiosa. (2015, p. 52)

Outro ponto importante discutido por Costa, é sobre a nomenclatura do Ensino Religioso que acaba passando uma ideia de proselitismo e que o nome Ciências da Religião seria o mais apropriado. Além disso, de traçar um objetivo para a disciplina, que vise a

diversidade religiosa e que esta seja trabalhada de forma que valorize e identifique a questão cultural:

Ressaltamos a importância de que o docente trabalhe com noções sobre religião atualizadas, acadêmicas laicas (não teológicas), e não preconceituosas. [...] objetivo do Ensino Religioso é estudar toda produção cultural-religiosa humana numa perspectiva laica, escolarizada, e fundamentada em conhecimentos da Ciência da Religião e outras áreas acadêmicas. (COSTA, 2015, p. 52)

Segundo Costa, a metodologia do Ensino Religioso deve partir da interdisciplinaridade, e do estudo normativo das religiões, de maneira que a opinião pessoal do docente não interfira no processo de ensino-aprendizagem. E que por meio do diálogo entre os saberes possa se construir juntos o conhecimento, de forma que docente e discentes possam se respeitar e desenvolver os aspectos cognitivos. Ou seja,

O Ensino Religioso não deve “ensinar valores”, tal como um proselitismo sutil, mas proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos através de estudos com bases científicas, se limitando a incentivar a boa convivência entre pessoas que praticam ou não religiões. (COSTA, 2015, p. 53)

Como foi descrito no primeiro capítulo que a função do Pedagogo se modificou muito ao longo da sua história, e que atualmente além das suas funções administrativas e pedagógicas, ele tem uma função social e no contexto do Ensino Religioso

Basicamente, se trata de um conjunto de estudos e ações que visam contribuições da Ciência da Religião ao exercício da cidadania próprio de uma sociedade plural. Busca-se, com isso, a construção de propostas à cultura de convivências pacíficas entre religiosos/as, mediações de conflitos cultural-religiosos, e contra qualquer discriminação. (COSTA, 2015, p. 53)

As propostas de Costa é que se trabalhe no Ensino Religioso temas como: cultura e a suas simbologias, religião como expressão simbólica, temas transversais sobre as religiões e as histórias das religiões. Um currículo mínimo para o Brasil, que vise trabalhar as matrizes culturais do país. E também a psicologia, a geografia e a economia das religiões. E também os conflitos, a diversidade, e as regulamentações legais (COSTA, 2015, p. 54-58).

No dia 27 de setembro de 2017 foi aprovado pelo Supremo Tribunal de Justiça (STF), o ensino religioso com caráter confessional em oposição ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Em resposta a isso o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), lança uma nota pública que:

[...] considerando o princípio da laicidade estatal e a normatização educacional em vigor - que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo - manifesta sua indignação diante da decisão do STF, que atestou sua incapacidade de compreender tanto o complexo contexto sociocultural do país, marcado por uma significativa e conflitante diversidade religiosa, quanto às finalidades formativas da escola pública e sua organização no cotidiano escolar. [...] A decisão do STF afronta estes princípios, pois ao admitir a oferta do Ensino Religioso confessional, abre possibilidade para que as denominações religiosas adentrem na escola pública para doutrinar os seus seguidores com o aval do Estado. Em outras palavras, a referida decisão estimula a disputa religiosa no espaço escolar, gerando sérios problemas pedagógicos e administrativos para a gestão da escola pública. (FONAPER, 2017)

Além disso, o Ensino Religioso confessional impossibilita aos discentes o acesso à diversidade cultural e a dialógica entre os conhecimentos dos fenômenos religiosos. (FONAPER, 2017)

No município fluminense de Barra Mansa, no dia 13 de outubro do ano corrente, saiu uma reportagem no G1 notícias de que o Secretário de Educação do município, Vantonil de Souza Junior, tinha assinado a ordem para que fosse permitido que os alunos da rede municipal rezassem a oração do Pai Nosso nas escolas, depois de cantarem o Hino Nacional. Os alunos que não quisessem deveriam ter um documento assinado pelos responsáveis, para ficarem dispensados. Algumas opiniões contrárias a tal ordem se manifestaram como Jeihcio Francis, representante da Associação Ateísta Sul Fluminense, afirmou que tal ordem pode gerar um problema social, aos que não querem. Já a Pedagoga Fátima Troina, disse que tal ordem deveria ser elaborada para não ferir as diferenças. (PEREIRA; GILLY. 2017)

De acordo com Junqueira *et al.* (2002, p. 54), alguns requisitos são básicos para um ensino de qualidade como: “professores que não são pregadores de sua própria religião, mas estudiosos especialistas no fenômeno religioso e em sua rica diversidade cultural emergente das construções sociais.” Além disso, que a exigência da formação do professor, seja igual aos das outras disciplinas, e que preze a diversidade e que seja impedida quaisquer formas de proselitismo.

Freire defendia que o ensino deveria ser voltado para o aluno, de acordo com a sua realidade e com a sua cultura. Onde os professores avaliem a sua prática e que estejam em constante busca pelo conhecimento e atentos às mudanças, porque os alunos do século XXI não são os mesmos dos séculos anteriores, e que o modelo de educação confessional cristã e



tradicional, não se adequa mais aos dias atuais e a nossa legislação brasileira atual que preserva a identidade cultural do indivíduo e a democracia (FREIRE, 1996).

Cortella em sua obra *Educação, Escola e Docência: Novos tempos, Novas atitudes* (2014), faz uma reflexão da prática pedagógica e as mudanças que ocorreram ao longo dos anos na escola, ressaltando claramente a importância da paciência no processo de ensino-aprendizagem e divide-as em três categorias: afetiva, pedagógica e histórica. Retrata também, a importância de uma prática refletida, estruturada e embasada teoricamente. E afirma que, a figura do docente como de todos os componentes da escola, modificou muito ao decorrer das últimas décadas. O professor não é mais o único detentor do saber e nem o aluno uma página em branco. Assim, o professor precisa ter humildade pedagógica e otimismo para ir além dos seus limites.

Segundo Cortella, a educação é dividida em três pilares, são eles: a primeira base científica (conhecimento), a segunda é a formação de solidariedade social, o conhecimento compartilhado para todos, e por último a constituição de cidadania ativa. Entretanto, é preciso que todas essas partes estejam caminhando juntas para alcançar o objetivo da educação, que é formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes. (CORTELLA, 2014).

Portanto, como foi abordada neste capítulo a face pedagógica do Ensino Religioso deve priorizar a diversidade religiosa e a identidade cultural do aluno. Pois, apenas partindo da dialógica desses pressupostos é possível contribuir para a formação para a cidadania, visando o respeito e a tolerância ao que é diferente. Sendo assim, uma pedagogia voltada para a formação integral do homem, que vise o multiculturalismo brasileiro para a construção dos conhecimentos e a prática da cidadania.

#### **4. Considerações Finais**

Ao longo deste trabalho percebemos que a função do Pedagogo ao longo da sua história se modificou muito e ganhou diversas atribuições, e que atualmente a sua função vai muito além das questões pedagógicas e administrativas, mas também uma função social com a educação social, e com a formação integral do homem, que priorize a cidadania e a diversidade cultural brasileira. E como os acontecimentos históricos contribuíram para tal, como o Manifesto dos Pioneiros que deu um norte para a educação no nosso país.

Além disso, identificamos que este processo se modificou juntamente com os outros acontecimentos econômicos, políticos e sociais. E por isso a formação do pedagogo deve ser

generalista, para corresponder às novas demandas da sociedade e da escola. E que a educação não pode estar separada dos contextos sociais, como a diversidade religiosa.

O Ensino Religioso, por muito tempo foi visto como uma herança do ensino confessional cristão do Período Colonial e também no Imperial quando a Igreja Católica Apostólica Romana foi constitucionalmente, considerada a religião oficial do nosso país. Mas, com a promulgação da Constituição de 1891 estabelecendo o Estado como laico, e o ensino também, sofreu transformações na sociedade e nas escolas públicas brasileiras.

Mas com as variações no ensino e com o reconhecimento da disciplina como área do conhecimento algumas modificações foram feitas. A introdução do Ensino Religioso como caráter facultativo foi uma das primeiras mudanças, que possibilitou aos não adeptos a terem o direito de não assistirem a disciplina.

Outro fator importante a ser mencionado foi a preocupação do governo em construir um tipo ideal de cidadão com o ensino da Moral e Cívica como disciplina escolar, no Período Militar.

O processo educacional no Brasil ainda está em constante mudança e construção, mas o Pedagogo deve estar embasado nas leis, que asseguram o direito à liberdade religiosa, pautado nisso, deve sempre ter uma postura profissional mediante ao Ensino Religioso, sem doutrinar aos seus discentes a sua fé.

O Ministério de Educação deveria elaborar um currículo mínimo para o Ensino Religioso no Brasil, que visasse as questões antropológicas e sociais. O que seria muito importante a ser estabelecido, desde que tivesse as partes diversificadas de acordo com a localidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem para as demais disciplinas. Sendo assim, o conhecimento estaria embasado não na questão da propagação da fé, mas sim nos conhecimentos históricos e culturais, como Costa propôs em sua obra.

Por fim, neste trabalho verificamos as diversas dificuldades enfrentadas no Ensino Religioso, tanto nas questões das constantes mudanças como a questão pedagógica. Mas, que é preciso trabalhar o Ensino Religioso como ciência, visando as questões dos fenômenos religiosos, respeitando a individualidade e a diversidade. E que o Pedagogo deve estar atento às necessidades dos educandos, e a sua responsabilidade social de auxiliar no processo de formação à cidadania.

## 5. Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 16 jun.2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1937. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. 1824. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 15 jun.2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 981**. 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.107**. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm)>. Acesso em: 7 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 7.247**. 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.941**. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024**. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9475**. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência: Novos Tempos. Novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Matheus Oliva da. Diretrizes curriculares nacionais do Ensino Religioso: uma proposta fundamentada na Ciência da Religião. **Ciências Sociais e Religião**. Universidade Federal Rio Grande do Sul- Porto Alegre. ano 17, nº 23, p. 51-59, ago- dez, 2015. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/CienciasSociaisReligiao/article/view/54884](http://www.seer.ufrgs.br/CienciasSociaisReligiao/article/view/54884)>. Acesso em: 15 set. 2017.

DOMINGUES, José Maurício. **Sociologia e Modernidade**; para entender a sociedade contemporânea. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O tema gerador no Currículo de Educação Religiosa**; O senso do simbólico. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

FONAPER. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Florianópolis- SC. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/index.php>>. Acesso em: 1 de jun. de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Genildo Antunes. Aspectos legais do ensino religioso. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 109, fev 2013. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/%3C?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=12819](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/%3C?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12819)>. Acesso em 5 out. 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; Waschowicz, Lilian Ana. **Ensino Religioso e a sua Relação Pedagógica**. Petrópolis- RJ. Vozes, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Daniele Hungaro da. O método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos- SP : Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Semestral. v.8, p. 198-211, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MORAES, José Damiro de. Cecília Meireles e o ensino religioso nos anos 1930: embates em defesa da escola nova. **Educação e Pesquisa**, vol.42,nº.3. São Paulo, Jul/Set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016000300741](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300741)>. Acesso em: 10 Out. 2017.

NEY, Antonio. **Política Educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Positivismo e ensino de sociologia no Brasil: Notas sobre as propostas de Benjamin Constant para o ensino secundário e as escolas normais nos primeiros anos da república. **Saberes em perspectiva**. v.3, nº 7. Jequié, set/dez. 2013. Disponível em: <[www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/.../pdf\\_24](http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/.../pdf_24)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Nota Pública Contra O Ensino Religioso Confessional Na Escola Pública. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1997>>. Acesso em: 30 de out. 2017.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. 2004, n.27, p.172-182. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300012>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

PEREIRA, Luís Filipe; GILLY, Lara. Barra Mansa determina Pai Nosso e cria polêmica nas escolas municipais. **G1-GLOBO.COM**. Sul do Rio e Costa Verde- Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/barra-mansa-determina-pai-nosso-e-cria-polemica-nas-escolas-municipais.ghtml>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SILVA, Catia Maria da; BARTHOLO, Maria Elisa Carvalho. A educação moral e Cívica na construção de ser brasileiro: Um indivíduo obediente, cristão e anticomunista. **Revista Mosaico**. N. 8. Vol. 1 Jan./Jun., 2017. Disponível em:<<http://editorauss.uss.br/index.php/RM/article/view/467/pdf>>. Acesso 03 nov. 2017

STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. **Notícias STF**. Brasília, 27 set. 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>. Acesso 01 out. 2017.

# OS CONFLITOS RELIGIOSOS DENTRO DA ESCOLA E O COMPORTAMENTO ÉTICO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Elaine Cristina Ribeiro dos Santos<sup>1</sup>

Maria Luiza Delgado de Medeiros<sup>2</sup>

## 1 Introdução

A proposta deste estudo foi abordar como os profissionais da educação mediam os conflitos religiosos dentro do espaço escolar, como é o diálogo quando há divergências de opinião entre alunos e profissionais da educação e se convivem de forma harmoniosa e respeitosa.

Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver constituem os quatro pilares da educação defendidos por Delors (2010) como formas de transcender a visão da educação tradicional para a visão de uma educação integral, que forma os alunos para realizarem-se como pessoas.

Justifica-se, nesse sentido, a abordagem do tema dos conflitos religiosos dentro da escola e o comportamento ético dos profissionais da educação pela sua relevância, visto que a presença da religião no espaço escolar é um fato, mas a sua aceitação não é um tema pacífico.

Ainda, há atualmente uma discussão acerca da implementação do que estabelece a Lei Federal nº 9475, de 22 de julho de 1997, segundo a qual “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.”

Nesse sentido, compreende-se que um dos grandes desafios da educação é harmonizar as relações interpessoais sem a intenção de homogeneizar as culturas e sim respeitar a

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Representante Comercial.

<sup>2</sup> Mestre em História pela Universidade Severino Sombra (USS); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (USS) Especialista em Inspeção Escolar (FINOM). Graduada em Pedagogia. Professora da Universidade de Vassouras no Curso de Pedagogia. Professor Docente I Curso Normal do Colégio Estadual Ministro Raul Fernandes, Inspetora Escolar do Governo do Estado do Rio de Janeiro e Diretora dos Cursos Profissionalizantes do Colégio Sul Fluminense de Aplicação da Universidade de Vassouras.

diversidade cultural, o que remete ao problema de pesquisa, através do questionamento: “Qual o papel do professor enquanto mediador dos conflitos de natureza religiosa?”

O cerne do estudo é analisar de que forma os profissionais da educação devem mediar os conflitos religiosos dentro do espaço escolar.

Especificamente, procura discutir a escola como e enquanto espaço de formação e educação com direito a expressão religiosa; compreender o significado da ética na educação; analisar as expressões da intolerância religiosa presentes nas escolas e determinar o papel do professor enquanto mediador nesses conflitos de natureza religiosa.

A metodologia do estudo é a pesquisa bibliográfica, através de coleta de informações de ordem teórica, viabilizada através de levantamento bibliográfico. Quanto aos procedimentos, portanto, classifica-se como pesquisa bibliográfica, com a geração de conhecimentos para possibilitar a elaboração de um trabalho que discuta sobre o tema em questão.

Quanto à abordagem do problema, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois busca a análise de informações de diversas fontes, para a elaboração do trabalho a partir de fontes confiáveis sobre o tema em questão, ao mesmo tempo em que, evitando a quantificação dos dados, produz registros narrativos do objeto de estudo.

## **2 O conceito de ética**

Quando se considera que os seres humanos são seres incompletos, aceita-se a realidade de que todos buscam aperfeiçoar-se, dirigindo suas ações para aquilo que devem ser. Este dever se apresenta como necessidade de plenitude, de cristalizar ao máximo as capacidades com as quais cada um conta. Portanto, o dever se manifesta como consciência do que o homem não é, mas do que pode chegar a ser. A exigência de aperfeiçoamento não pode estar concentrada em um único aspecto da personalidade, pois a natureza humana é algo sumamente amplo e complexo. Por isso, alcançar uma vida plena representa alcançar o autodesenvolvimento integral. Neste sentido, podem-se evocar alguns aspectos representativos desse auto-aperfeiçoamento: volitivo, intelectual, físico, espiritual social, estético e afetivo (NALINI, 2015).

Todos esses aspectos, conforme Dürr (2013), são extremamente importantes, relacionam-se mutuamente e requerem um cultivo constante quando o que se busca é um

desenvolvimento harmônico, equilibrado e saudável. Referem-se também, intrinsecamente, aos comportamentos humanos e seu julgamento e avaliação e, ao mesmo tempo, aos princípios e critérios que dirigem as ações humanas, ou seja, à ética.

A abordagem de questões éticas vem sendo objeto de muitas ponderações, especialmente quando se defende, contemporaneamente, que é preciso atentar para os riscos à integridade e à identidade do homem, evidenciando a prioridade de que a cultura proporcione o ambiente e a orientação apropriados para que a dignidade humana seja preservada diante do avanço do progresso científico e tecnológico, que delinea cenários inéditos e elabora novas questões éticas, mas também diante do retrocesso evidente em muitas formas de pensar e, principalmente, de relações entre os homens.

A ética se refere ao comportamento, às condutas e às formas de agir dos homens, também podendo ser definida como a orientação racional das ações humanas, durante toda a vida e em direção ao bem. Dürr (2013) analisa cada uma dessas representações, definindo-as:

- a) Orientação: antigamente, a ética se caracterizava por dizer às pessoas o que deveriam ou não fazer; atualmente, não objetiva oferecer soluções de comportamentos, mas orientar, servir de guia.
- b) Ações: a ética não pretende orientar o pensamento, mas as ações. Não se preocupa com os pensamentos, mas com os atos. Não é um saber teórico, mas um saber prático.
- c) Racionalmente: a ética utiliza a razão, a orientação das ações de modo racional, exigindo o raciocínio sobre por que se age de determinada forma ou não de outra.
- d) Durante toda a vida: a ética não se preocupa apenas de uma ação pontual, mas de ações que perduram por toda a vida e ações que, com o tempo, se tornam hábitos. Trata-se de lavrar atitudes, pois o fazer está também vinculado ao ser, tratando-se de passar do fazer ao ser.
- e) Em direção ao bem: a preocupação ética é uma preocupação para com o bem, para o bem, a maturidade, o melhor, o excelso, a auto-realização, o aperfeiçoamento de cada ser humano.

Conhecendo esse significado, Dürr (2013) observa que se pode pensar que a ética é uma ciência sem qualquer relação com as demais, permanecendo no terreno da filosofia.

Contudo, estabelecendo-se diferentes relações e associações, pode-se inferir que a se relaciona a todos os âmbitos da vida humana, a todas as ciências conhecidas, sobretudo



porque envolve o homem e seu comportamento, da mesma forma que as outras ciências também envolvem aspectos distintos do ser humano. O importante é que a ética, assim como as demais ciências, busca uma verdade que integre o homem, seus conhecimentos e comportamentos em sociedade.

## 2.1 Ética na educação

Uma educação ética, diante dos desafios da pós-modernidade, requer uma reflexão ética, de tal forma que o homem não fique reduzido a uma máquina, respondendo ao seu sentido de ser no mundo unicamente pelo que pode conhecer e com o que pode competir em ciência, técnica, tecnologia e inovação. Se a educação se reduz a isso, no desencantamento do mundo da vida, o homem vive só e fora de seu elemento, desterrado em meio aos objetos (HEIDEGGER, 2015).

Nesse sentido, convém reforçar que educar sob – e para – pressupostos éticos é favorecer o desenvolvimento de um processo que se estenderá por toda a vida para que realmente haja formação, que se dá progressivamente, depende de interações e não se estabelece individualmente. Assim como cada um tem sua forma de aprender, é comunicando esse aprendizado que o mesmo se aperfeiçoa, se integra e se solidifica (WEISZ e SANCHES, 2014).

Para Weisz e Sanches (2014), a formação da identidade do aluno como indivíduo ou dos alunos como grupo social depende do reconhecimento recíproco ou da luta por ele, no caso do mesmo ter sido desrespeitado, negado ou violado, ou, em outras palavras, quando se constituem expectativas normativas não concretizadas.

No aprendizado da ética, o aluno, ao colocar-se como receptor da ação que infligiu ao outro, numa perspectiva excêntrica, obtém as condições de surgimento da autoconsciência, ou seja, a “capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro” (HONNETH, 2011, p. 129).

A autoconsciência, para Honneth (2011), estaria intimamente relacionada, ou melhor, dependente, da percepção da existência de outro sujeito. Somente a partir dessa posição excêntrica, portanto, o aluno é capaz de estabelecer sua conduta moral, ampliada na medida

em que aumenta seu círculo de parceiros de interação e as expectativas normativas de comportamento se universalizam.

Acrescenta Hermann (2014) que é na relação com o outro que o indivíduo pode reconhecer-se e reconhecê-lo. Embora pareça tarefa simples, não o é, pois exige estar aberto verdadeiramente ao desconhecido e ao inusitado que o outro provoca. Olhar o diferente enquanto particular, sem qualquer graduação ou preconceito, permite enxergar aquilo que não estava visível ou acessível.

Abrir-se para essa experiência exige, portanto, o rompimento com padrões idealizados e dualistas (bom/ruim, feio/belo, normal/anormal) e, sobretudo, entrega. Por meio da entrega é possível olhar verdadeiramente o outro e entender sua pretensão, reconhecendo-a numa pluralidade de aspirações da qual se pode partilhar, numa espécie de mundo comum.

Para Hermann (2014, p. 488), a resposta está no diálogo que busca um horizonte comum e não o consenso, pois “[...] só podemos entender o outro porque temos a capacidade de nos colocar no seu lugar, ter a percepção de suas expectativas [...]”. Este não é um diálogo falso, numa posição niveladora ou que absorve o outro, mas sim numa posição que permite a elaboração de novas formas de pensar as exigências e anseios que se colocam diante do coletivo e a emergência de novas compreensões acerca do outro:

Através do diálogo, presente nas relações intersubjetivas, seria possível e desejável perceber o outro e entender suas expectativas. O diálogo autêntico, aquele em que nos implicamos e do qual não sabemos o que resultará, apresenta a possibilidade de criarmos um mundo comum, decisivo para a ética em educação, pois permite o convívio, o acolhimento e a expansão de nossa própria individualidade. (HERMANN, 2014, p. 491)

Quanto mais relações os indivíduos estabelecem entre si, mais tendem a reconhecer as relações de interdependência que compõem a configuração social sociedade-indivíduos e a prospectar pretensões comuns. Essa compreensão de diálogo é também discutida por Gadamer (2011), para quem a ética é o autêntico diálogo que está no centro do processo de formação humana. As relações que o sujeito estabelece quando em diálogo com o outro, a partir da abertura, possibilita o estabelecimento de sentido à experiência vivida e vai conduzindo sua auto-formação, um aspecto que é fundamental para compreender também o processo pedagógico.

Complementando, observam Salvadori e Honneth:

No mesmo sentido, quando a educação não contempla o respeito à diversidade de pensamento, de crenças, de experiências, etc., ocorre o desrespeito, sob a forma de violação ou privação, atinge-se a integridade social e instauram-se conflitos. Os conflitos surgem do desrespeito a qualquer uma das formas de reconhecimento, ou seja, de experiências morais decorrentes da violação de direitos, expectativas e convicções (SALVADORI e HONNETH, 2011, p. 192).

Ao se considerar a possibilidade de avanço para uma ética mundial através da educação, esta está condicionada à possibilidade ou impossibilidade de que as escolas e os sistemas educacionais como um todo se coloquem em horizontes que deixem de lado as teorizações, no sentido do estabelecimento da ideia proposta por Certeau (2008):

- a) respeito à natureza;
- b) desenvolvimento da vida;
- c) respeito à vida humana.

Reconhecer essas pistas como tarefas possíveis implicará, provavelmente, no reforço a uma ética da convivência humana, o que significa que a tarefa de educar passa a representar a natureza, a vida e a realização integral do homem como primordiais e como realidades prioritárias sobre quaisquer formas de proselitismo de natureza moral, política ou religiosa.

### **3 Intolerância religiosa**

Determinados conceitos são predominantes na cultura e na educação, passando despercebidos em uma análise superficial das práticas escolares. Conceitos que vão desde “forte, normal, inteligente, branco, católico, evangélico”, dentre outros, são contrapostos a arquétipos minimizados na sociedade, como “fraco, gordo, deficiente, índio, negro, ‘crente’, ‘macumbeiro’, etc.” (FONSECA, C; TERTO JÚNIOR; ALVES, 2011).

Essa consideração, conforme Fonseca, Terto Júnior e Alves (2011), evocam a necessidade de desconstruir tais conceitos, que são estereótipos que se opõem e levam à discriminação, ao preconceito e à intolerância. A diversidade racial e étnica, a diversidade social e cultural, a diversidade de crenças e de filosofias não pode ser vista como barreira ou obstáculo intransponível, mas sim como uma característica para a construção da igualdade, do respeito, da cooperação e da ética humana.

Em relação à escola, a realidade parece ser, conforme Matos, (2017) ainda distante desse ideal:

O sistema educacional continua assim:

- métodos retrógrados;
- quadro e giz (hoje em algumas escolas quadro e caneta);
- arbitrariedade de alguns professores;
- passividade de supervisores e diretores;
- desigualdade na forma de avaliar;
- desinteresse na profissão;
- o aluno recebendo a conta das frustrações da profissão do professor como salários defasados e péssimas condições de trabalho;
- alunos sendo discriminados por raça, religião, classe social e outras diversidades. (MATOS, 2017, p. 210)

Diante disso, a escola e seus professores devem resgatar, antes de qualquer coisa, a vida, a autoestima, a consciência de alunos e a importância que cada um tem na riqueza da diversidade.

Não é possível, segundo Fonseca, Terto Júnior e Alves (2011), falar em liberdade, em morale e em ética sem se ocupar da tolerância. Portanto, a educação como experiência integradora deve se relacionar com uma série de questões históricas, políticas, religiosas e culturais que devem promover a diversidade e o respeito às diferenças, à igualdade e ao combate da intolerância.

#### **4 O papel do professor como mediador de conflitos baseados na intolerância religiosa**

O conflito é inerente à sociedade, faz parte da essência do ser humano e é comum nas relações humanas em geral, surgindo quando há a necessidade de escolher entre situações difíceis de conciliar. Trata-se, portanto, de um choque de motivos ou de informações díspares, de uma competição entre pessoas, forças ou ideias. Esta oposição ocorre quando existem perspectivas, interesses ou objetivos diferentes em face de pessoas, objetos ou opiniões (BASSO, 2010).

Galvão (2014) considera que o conflito exige uma gestão eficaz da situação para que dele se retire algo positivo, pois assim como todas as situações de conflito são antagônicas e perturbam a ação, a tomada de decisão e o desempenho de um grupo, também é um fenômeno subjetivo, muitas vezes inconsciente em que as partes envolvidas muitas vezes deixam-se levar por falhas de comunicação.

Nesse sentido, é um fenômeno que deve ser explorado para encorajar a autocrítica, o diálogo, a capacidade para aceitar a opinião divergente sem necessidade de confrontos e o domínio das emoções.

Quando um conflito motivado pela intolerância não é enfrentado corretamente, isso afeta gravemente as pessoas e suas comunidades. Os alunos discriminados podem sentir-se isolados, temerosos, abrigar sentimentos negativos. Nas escolas a discriminação e a intolerância podem ter efeitos particularmente negativos nos alunos, principalmente porque a escola deve ser um lugar seguro, no qual todos têm oportunidade de desenvolver suas aptidões, capacidades e personalidades, sendo respeitados como pessoas.

Um exemplo dessas consequências é descrito por (Matos, 2017, p.): “Sonhos desfeitos pela ignorância, preconceito e não observância dos princípios básicos de solidariedade”.

Em relação ao desenvolvimento de um conflito, observa Galvão (2014) que é um processo dinâmico no qual as partes se influenciam mutuamente, desenvolvendo sentimentos antagônicos e agindo em conformidade com esses sentimentos. O comportamento de uma das partes leva a uma reação da outra parte, intensificando o conflito ou encaminhando sua resolução.

A figura do professor surge, nesse sentido, como um terceiro capaz de encaminhar soluções construtivas, levando as partes envolvidas a uma aprendizagem e ao fortalecimento de valores éticos e morais que tornam possível evitar e/ou resolverem conflitos futuros.

Para Patrício (2015), o ensino religioso deve ser dirigido a capacitar o aluno para autoconhecer-se e compreender a sociedade em que vive, a enfrentar problemas e situações através da empatia e de uma postura conciliadora e harmônica, deve mobilizá-lo a buscar respostas para seus sentimentos e atitudes e a construir seu conhecimento dialogando, respeitando e convivendo com as diferenças que existem na sala de aula, na escola e na sociedade.

O aprendizado da diversidade e do respeito às ideias, crenças, concepções e individualidade de cada um constitui, portanto, uma das principais tarefas do ensino religioso, englobando a competência para conviver, estendendo-se ainda para o descobrimento do outro. No âmbito da escola, observa Patrício que o professor deve realizar uma séria reflexão, a qual considere de que forma a diversidade é vista na escola e por ele próprio, em sua prática cotidiana:

A diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças, que une o tecido das relações sociais [...] Parece que na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo

diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis, porque permitem a identificação/diferenciação; por conseguinte, contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade. (PATRÍCIO, 2015, p. 72).

Da mesma forma, conforme Patrício (2015), é tarefa do professor cumprir com uma dupla missão: “ensinar a diversidade da espécie humana e contribuir para a tomada de consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos”. Nesse sentido, descobrir o outro passa pelo conhecimento de si próprio para desenvolver uma visão completa do mundo e da educação.

No mesmo sentido, Patrício (2015) cita estratégias possíveis para prevenir e/ou enfrentar a ocorrência do conflito nas escolas, destacando:

- a) Intervenções curriculares: projetadas para promover uma atitude que previna conflitos em sala de aula e ajude os alunos a desenvolverem habilidades para resolverem os conflitos que possam surgir. Incluem vídeos e grupos de discussão. Incentiva-se a tomada de consciência sobre esses problemas entre os alunos e se promove a aquisição de valores de convivência, como a tolerância para com as diferenças/concepções religiosas, políticas e sociais e de pensamento, a mudança de atitude dos alunos, a modificação das normas do grupo.
- b) Intervenções de treinamento de habilidades éticas, morais e sociais em forma individual: baseadas em mudanças cognitivas e de comportamento. Os melhores resultados costumam ser obtidos com crianças menores.
- c) Intervenções integrais como uma totalidade (*wholeschoolintervention*): são de tipo multidisciplinar e se realizam em diversos níveis da escola, podendo incluir as intervenções anteriores. Este tipo de intervenção assume os conflitos como problemas sistêmicos que demandam uma solução em diferentes níveis.

A essas intervenções se soma a consideração de Camargo (2009), que afirma que é preciso que o professor ouça os alunos, pois quando se trata de conflitos, estes são mais facilmente compreendidos pelo discurso e as narrativas dos próprios envolvidos.

Isso interroga os professores de forma imperativa sobre o que o conflito significa para os alunos, que percepção eles têm sobre suas causas e, principalmente, qual o significado que outorgam às disputas, discussões e atitudes que derivam em conflitos. A partir dessa questão se evidencia a necessidade de buscar conhecer e compreender o sentido das manifestações a partir da voz daqueles que o tornam realidade nas escolas, indo além da mera descrição do fenômeno.

As intervenções, contudo, somente serão efetivas, de acordo com Vaz (2012), quando baseadas em dinâmicas que contemplem: a) o debate entre colegas; b) a aprendizagem cooperativa e ética; c) o ensino da resolução de conflitos em equipes heterogêneas; d) a educação em valores como a cooperação, a igualdade, a solidariedade, a responsabilidade e a tolerância.

Ainda, é essencial abrir espaços para o diálogo e a convivência e possibilitar que se crie um pensamento baseado em valores construtivos e coletivos. Promover valores éticos na sala de aula e no âmbito da escola, a convivência saudável e a tolerância, portanto, não é alcançado pela reação pontual aos conflitos, mas através de sua superação, através do diálogo, da cooperação ou de qualquer outro meio que promova uma formação mais humana.

### **Considerações finais**

O estudo realizado tratou do tema dos conflitos de ordem religiosa dentro da escola e o comportamento ético dos profissionais da educação analisando de que forma os profissionais da educação devem mediá-los dentro do espaço escolar.

Para responder ao questionamento sobre “qual o papel do professor enquanto mediador dos conflitos de natureza religiosa? o estudo abordou a questão da ética, contemplando seu conceito e a ética na educação; referiu-se à intolerância religiosa e apresentou o papel do professor como mediador de conflitos baseados na intolerância religiosa.

Conclui-se, inicialmente, que a educação ética, na perspectiva do ensino religioso, não é apenas uma educação moral, mas uma educação em valores que capacitem para a convivência.

Essa perspectiva contempla uma docência capaz de refletir sobre suas próprias convicções culturais, religiosas e morais, sobre sua própria postura ética diante da diversidade, porque não se pode contribuir para desenvolver a tolerância sem que o respeito à diversidade seja vivido pessoalmente pelo professor.

Ainda, pode-se afirmar que por detrás desta ideia está o desenvolvimento de práticas que valorizem a cooperação, o diálogo, a igualdade de direitos, a autonomia, a harmonização respeitosa das diferenças.

Dessa forma, ao propor um processo no qual a intolerância religiosa e os conflitos dela decorrentes possam ser enfrentados, se propõe um processo que envolva a todos, formando-se um ambiente onde cada um seja estimulado a contribuir, onde se instaura um processo de encontro entre pessoas que propicia, além do conhecimento pessoal dos atores envolvidos, espaços para o diálogo, análise de situações, intercâmbio de ideias, crenças, valores morais e elaboração de críticas construtivas.

Isso exige a consideração de que a diversidade de crenças deve ser respeitada e considerada, que as iniciativas legais como a Lei nº 9475/1997 são válidas e importantes em uma verdadeira transição entre o preconceito, a intolerância e a construção de um respeito efetivo a todas as crenças e sua contribuição ética para a formação em valores morais.

O fomento do respeito, da não discriminação e da igualdade de direitos de crença é essencial à formação escolar. Se a escola não enfrenta as atitudes intolerantes e discriminatórias, estas se agravam e os alunos se incorporam à sociedade conservando preconceitos, intolerância, com um conhecimento inadequado da diversidade e de seu valor social.

Pode-se depreender, dos aspectos abordados neste estudo, que no ensino religioso é essencial que o professor aborde de forma equilibrada, objetiva e profissional questões possivelmente controversas sobre a diversidade religiosa, questionando de maneira ética e comprometida o conteúdo ideológico que permeia os conflitos motivados pela intolerância religiosa.

Mais do que isso, é preciso que o professor questione seu posicionamento como pessoa diante desse conteúdo, encontrando um equilíbrio adequado entre sua posição e os princípios éticos e morais que deve incentivar nos alunos, entre as ideias individuais dos alunos e a coletividade da sala de aula, da escola e da sociedade, evitando assim a reprodução de estereótipos, preconceitos e exclusões.

Finalmente, é importante ressaltar que a pesquisa realizada buscou contribuir para estabelecer uma reflexão necessária, mas que deve ser constantemente aprofundada, principalmente porque o fomento da diversidade e a luta contra a intolerância e a discriminação não é uma tarefa fácil e possui muitas facetas.



Os profissionais da educação devem estar conscientes que este é um caminho árduo e com muitas dificuldades, pois não se trata apenas de ministrar conteúdos éticos e de elencar valores morais, mas sim de torná-los vivos para os alunos.

## Referências

- BASSO, C. F. R. **Indisciplina e conflito escolar**. Blumenau: IADE, 2010.
- CAMARGO, C. G. “**Brincadeiras**” **que fazem chorar**. 2 ed. São Paulo: All Print Editora, 2009.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DURR, H. P. **Da Ciência à Ética**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- FONSECA, C.; TERTO JÚNIOR, V.; ALVES, C. **Diversidade e Direitos Humanos: diálogos interdisciplinares**. Porto Alegre, EDUFRGS, 2011.
- GADAMER, H.G. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 11 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.
- GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. 4 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2015.
- HERMANN, N. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.57, jun./2014, p.477-493. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a11.pdf>>. Acesso em 05 de jun. 2017.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- MATOS, Eleusa. **Negra – Pobre – Gorda - Crente: os caminhos nem sempre são suaves para o magistério**. s.l.: Editora Gráfica Formato 3, 2017.
- NALINI, J. R. **Ética Geral e Profissional**. 12 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.
- PATRÍCIO, M. F. **Lições de Axiologia Educacional**. 2 ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.
- SALVADORI, M.; HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- VAZ, C. E. A. **Bullying escolar: estudo e projeto de prevenção através do jogo**. Dissertação de Mestrado em Educação Social. Bragança: Universidade de Bragança, 2012. Disponível em <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/>>. Acesso em 01 de jun. 2017.
- WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 20 reimp. São Paulo: Ática, 2014.

**PARTE VI**  
**INCLUSÃO: NOVOS CAMINHOS**

## INCLUSÃO: NOVOS CAMINHOS

“[...] o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar.”<sup>1</sup>

Quando partimos para o campo da ciência somos estimulados a nunca mais dizer que isto ou aquilo é óbvio. Por certo, essa é uma das recomendações mais complicadas de se acatar. Desde sempre, (e isso é “óbvio”?!), buscamos a rapidez da obviedade para dar prosseguimento à vida.

Ao conhecer o texto que envolve a epígrafe dessa apresentação, parei na frase citada e na obviedade que ela contém. Parei de ler o texto. Peguei-me pensando no quanto a clareza e a lógica da frase era escandalosamente ignorada por nós na maioria do tempo. Pensar é uma necessidade que precisa ser satisfeita. Ponto. Quando não há a necessidade, não há o que ser satisfeito. Vigotski se referia a crianças anormais, como eram identificadas as crianças com deficiências em seu tempo. Facilitar a vida por conta de algum problema poderia comprometer o desenvolvimento psíquico da criança. Segundo Vigotski, tais crianças deveriam fazer um caminho indireto para o desenvolvimento, um caminho não construído pela e para a maioria, mas que poderia render um desenvolvimento psíquico muito interessante à criança.

Logo, quando pensamos (pela necessidade que se impõe!) em crianças com alguma dificuldade real de aprendizagem, pensamos em como contribuir para que tais caminhos indiretos sejam trilhados para o desenvolvimento. Nesse sentido, estamos diante de trabalhos que discutem situações reais que devem ser consideradas.

Em “Autismo, escola e família”, Carine Corrêa de Lima, depois de definições e históricos, aponta a relação escola-família como fundamental para a inclusão da criança autista. A criança autista terá uma melhor inclusão se escola e família souberem o que fazer desde o diagnóstico preciso até os procedimentos pedagógicos. O trabalho tem o mérito de dar relevo ao fato de que a criança autista tem seus direitos à vida comunitária e escolar.

---

<sup>1</sup> VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Em “O desafio da inclusão sob a ótica do docente”, Fátima Aparecida de Almeida Santos, versando sobre deficiência auditiva, apresenta os percalços reais descobertos por quem leciona, media ou pelo próprio aluno com deficiência no processo de inclusão. Em meio a questões legais e históricas que avançam e retrocedem com relação a inclusão, educadores (professores e mediadores) e crianças surdas ou com baixa audição devem ir além: pensar e agir dentro de condições situacionais determinadas e particulares.

As autoras deram subsídios para que se pense a partir daqui: como dar espaço à necessidade de pensar para crianças em situação de inclusão? Quem venham novos estudos!

**Luther King de Andrade Santana**

# AUTISMO, ESCOLA E FAMÍLIA

Carine Corrêa de Lima<sup>1</sup>

Marinéa da Silva Figueira Rodrigues<sup>2</sup>

## Introdução

Atualmente, embora haja muitas pesquisas relacionadas ao assunto, falar sobre autismo tem sido muito difícil, já que chegar a uma conclusão para diagnosticar um indivíduo requer precisão e o autismo é um transtorno que não tem uma explicação científica específica para a sua causa e necessita de tempo para observação, já que os sintomas não são rapidamente percebíveis.

O presente trabalho estabelece um diálogo entre as leis inclusivas que amparam o autismo, bem como também um histórico da trajetória da pessoa autista. Aborda os aspectos da pessoa portadora e a importância da escola e família em parceria para o desenvolvimento do indivíduo.

Antigamente, a pessoa autista era considerada inferior a outras, não tinha seus direitos estabelecidos e não era considerada pela sociedade. Hoje, depois dos avanços e paradigmas quebrados, o autista tem o seu espaço, os seus direitos e deveres, deve frequentar uma escola regular assim como toda criança, e com isso tem o apoio de um mediador, que é o elo entre a criança autista, a escola e a família, tal elo será uma ajuda para o desenvolvimento desse indivíduo.

Embora muitos pensem que apenas a inclusão desenvolverá a pessoa autista, estudos demonstram que a parceria entre a escola e a família faz com que esse desenvolvimento seja melhor. Vale ressaltar que a afetividade da família para com a pessoa autista é de suma importância para o seu desenvolver.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite, Pós-Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II, Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

## **Autismo**

Falar sobre o autismo tem sido, historicamente, um grande desafio para todos os profissionais envolvidos nessa temática, pois são poucas as patologias do desenvolvimento que suscitaram tanto interesse e controvérsias sobre o assunto.

### **Concepções históricas**

De acordo com a história, os indivíduos com necessidades especiais não tinham espaço na sociedade, como cidadãos não ampliavam suas competências, eram tachados como inaptos ou doentes, tudo por interferência de uma cultura que se pautava no que era lindo e impecável. Em civilizações antigas, os "diferentes" eram mortos pelo motivo de serem apontados como um fardo sem utilidade para a sociedade, sendo assim tinham que ficar afastados do convívio de todos. Na Idade Antiga, onde os pensamentos influentes eram pautados na religiosidade da época, o comportamento fora do normal era considerado como expressões sobrenaturais, talvez por não terem esclarecimento para compreenderem tal situação. (ORRÚ, 2012, p. 43-44)

Passou-se o tempo e com o Renascimento e o enaltecimento da cultura greco-romana, a procura de entendimento científico abriu espaço para a preocupação com a pessoa e com as explicações científicas para seus problemas. Entretanto, apenas no final do século XVIII que as bases dos hospitais psiquiátricos, por intermédio de Pinel, começaram a libertar os "loucos" das correntes e a cuidar dos doentes mentais do jeito mais humano. (ORRÚ, 2012, p. 43-44)

Durante o século XIX, quando o homem se voltou para a ciência, Herbert Spencer conceituava processo educativo como “um processo gradativo que deve seguir o ritmo das capacidades e aptidões do educando, que também se revelam gradativamente.” (GILES, 1983, p. 86). Foi ao longo desse período que utilizaram várias expressões para distinguir a educação e o atendimento dessas pessoas (MAZZOTTA, 1996, p. 17).

Historicamente, vale ressaltar segundo Teixeira (2014), a importância de uma médica inglesa, também psiquiatra da infância e da adolescência Dra. Lorna Wing, que em seus estudos estabeleceu a análise de três déficits principais em portadores de transtornos do espectro autista, ao qual denominou por “Tríade de Wing”, localizados nas áreas de imaginação, socialização e comunicação. Na área da imaginação as dificuldades estão relacionadas ao conceito da Teoria da Mente (somos capazes de entender as emoções e o comportamento de outras pessoas?), a dificuldade de relacionamento está relacionada à

dificuldade de interagir com as outras pessoas e falta de comunicação, pois a grande maioria dos pacientes autistas não fala e 50% deles permanecerão mudos pelo resto da vida.

Ao decorrer da história, podemos perceber o jeito como o indivíduo com necessidades especiais foi mantido e compreendido, de acordo com os paradigmas referentes aos valores sociais, morais, filosóficos éticos e religiosos nas diversas culturas. (ORRÚ, 2012, p.45)

### **Definição de Autismo**

O termo “Autismo” é oriundo do grego “autós” que significa “próprio” ou “de si mesmo” (ORRÚ, 2012). Na Psiquiatria, é um termo utilizado para denominar comportamentos humanos que é voltado para o próprio indivíduo, ou seja, centralizado por si mesmo. Silva (2003, p.9) afirma que: “Defini-lo, certamente, significa atravessar um campo minado de controvérsias que cerca sua singular condição.”(SILVA, 2003, p.9), pois são muitas as definições sobre o tema, levando em conta os embasamentos teóricos de que partem seus autores.

Souza e Santos (2005) argumentam que o termo autismo surgiu na literatura psiquiátrica no ano de 1906 através do psiquiatra Plouller e só em 1911 foi difundido por Bleuler como referência ao quadro da esquizofrenia (Limitação das relações humanas com o mundo exterior). Alegam, baseados em pesquisas científicas, que o autismo não era um distúrbio de contato afetivo, mas sim um distúrbio do desenvolvimento.

Teixeira (2014, p. 171) acrescenta que “o autismo é um transtorno do espectro autista caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos.” Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Eugen Bleuler em 1911, para designar a falta do contato com o real, o que dificultava e acarretava a impossibilidade de comunicação com as pessoas. Mas foi Kanner, em 1943, que utilizou a mesma nomenclatura para descrever uma pesquisa com 11 crianças entre dois e onze anos, que nas mesmas lhes faltavam imaginação e inabilidade para desenvolver relacionamentos afetivos e interpessoais. Surgindo daí as primeiras descrições sobre o que conhecemos hoje como autismo.

Atualmente, o autismo é considerado, conforme a definição exposta por Gilberg (1990 apud ORRÚ, 2012, p.23 ) em seus estudos sobre diagnóstico e tratamento do autismo infantil,

uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”.

### **Legislação pertinente**

Fonseca (2014, p.19), assegura que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) já referenciava, em seu Capítulo III, artigo 208, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 deu-se um grande avanço para o exercício de direitos, rumo à cidadania, pois a mesma não faz qualquer distinção entre a criança ou o adolescente portador ou não de deficiência. Em seu Art. 15 estabelece que: "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento [...] E continua, no Art. 53 "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...] assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...].”

Cunha (2012) afirma que a Educação Especial recebeu um destaque maior a partir Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 ( BRASIL, 1996) do que nas leis anteriores devido às expressões da democracia e dos direitos do cidadão, e também resultante das ideias que surgiam pelo mundo, como por exemplo, a Conferência de Salamanca em 1994 onde foi aprovada a Declaração de Salamanca. Tal declaração estabeleceu que as crianças com deficiência tivessem que ser incluídas no âmbito mais amplo da Educação para Todos, que visa à inclusão de todas as crianças, seja qual for o motivo, que estejam fora da escola. (UNESCO, 1994).

Segundo Fonseca (2014, p. 21), o Projeto de Lei nº 689/ 2011 do Estado do Rio de Janeiro, determina a criação de Centros de Reabilitação para o atendimento multidisciplinar para as pessoas com TEA, proporcionando um atendimento mais amplo para tais pessoas. Além disso, a Cidade do Rio de Janeiro também tem um Projeto de Lei Municipal nº 1.090/ 2011, que presume o Rastreamento Precoce do Autismo nas Unidades Públicas de Saúde e Educação Municipais, prevendo não apenas o tratamento nas unidades de saúde como também uma atenção especial nas unidades educacionais, para que possa haver uma interferência antecipada e um crescimento significativo no progresso destas crianças.



Fonseca (2014, p. 20) ainda acrescenta que em 2012 foi publicada a lei nº 12.764, essa lei introduz a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a partir de então o autismo passa a ser visto como uma deficiência, sendo assim, as pessoas portadoras do TEA terá acesso ao atendimento especializado tanto na educação, quanto na saúde, além do direito a integração ao mercado de trabalho. Dentre os direitos da pessoa com TEA, está o acesso à educação, caso o gestor pedagógico da escola se recusar o mesmo será punido com até 20 salários mínimos. Além disso, a lei enfatiza que, sendo constatada a necessidade, pessoa com TEA incluída no ensino regular também terá o direito a um acompanhante escolar especializado.

### **A criança autista**

Orrú (2012), no período de 1999 a 2004 fez uma pesquisa entrevistando pais de crianças autistas que frequentavam uma escola de educação especial. Alguns disseram que do período do nascimento até o primeiro ano de vida, a criança era calma, tranquila, “muito boazinha”, ou então totalmente ao contrário, inquieta, choro excessivo e dificuldade relacionada ao sono. Já do primeiro ano de vida até o segundo, a experiência foi que demorou a andar, demorou a desenvolver a fala e quando desenvolveu sanou rapidamente, e a partir de então passou a apresentar comportamentos incomuns, estranhos.

Ainda segundo a autora, o reconhecimento de uma possível síndrome, para os pais e para os médicos, é um momento complicado, complexo, um processo demorado. Entender o que o seu filho tem, e aceitar é uma questão difícil nessa situação, até porque o autismo não é tão fácil para se diagnosticar, pois os resultados não são através de exames laboratoriais, e sim de observação no progresso da criança em seus primeiros meses, sendo assim, é quase improvável uma diagnosticção correta de autismo antes dos 12 meses de idade.

Cunha (2012, p. 24-25) enfatizou algumas características da criança autista:

O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança autista tem dificuldade para responder a sinais visuais e normalmente não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada.

Em concordância com a citação acima e com o que já foi exposto podemos reconhecer o quanto é difícil criar um laudo de uma criança que possa ter espectro autístico, pois a mesma, geralmente, desenvolve-se parecido a uma criança dita normal, e com o tempo, ao invés de progredir acaba regredindo, desaprendendo.

Rodrigues e Spencer (2010) fizeram um estudo psicopedagógico baseado nos pensamentos de Kanner, já que o mesmo foi um dos primeiros a levantar estudos sobre o autismo, e uma das características mais marcante destacada por Kanner foi o “isolamento ou afastamento social”, que ele deu o nome de “retraimento autístico”, tal comportamento era notório desde o início do desenvolvimento infantil.

Caracterizaram também os seguintes aspectos:

Percebemos em nossas observações no campo de estudo que alguns autistas podem fixar-se apenas em uma parte do corpo ou em um detalhe da roupa de quem se aproxima dele. Expressam gestos repetitivos e um conjunto variado de manias, acendem e apagam uma lâmpada continuamente, fazem questão de colocar um objeto sempre na mesma posição, frequentemente apelam para movimentos com as mãos antes de pegar em um material qualquer ou mesmo na ausência deste. Existem outros traços marcantes, resultados de descrições clínicas mais recentes, como tipos de afetos inadequados, como, por exemplo, dificuldade de perceber intenções e de externar os sentimentos, distúrbios do sono (insônia precoce) e da alimentação, problemas digestivos nos primeiros meses do nascimento, anomalias congênitas e hiporrespostas ou hiper respostas aos estímulos sensoriais [...]. (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 20).

Conforme explicitado, a pessoa autista tem comportamentos estereotipados do tipo motor com caráter repetitivo, entre outros, mas temos que levar em consideração que cada ser é único, então cada autista pode apresentar um modo de se socializar diferente, porém o mais frequente é o afastamento.

Baseado na maioria dos dados colhidos através de anamneses executadas por profissionais atuantes nas instituições voltadas para esse tipo de atendimento, conclui-se que os diagnósticos de autismo são fechados após os três anos de idade. Desde o nascimento até o segundo ano de vida, de cada cinco casos, quatro não são identificados com clareza. (COLL, 1995, p. 278)

Assencio-Ferreira (2005, p.102) afirma que sempre existiram crianças com Autismo, mas que não eram diagnosticadas; “[...] agora com o maior número de profissionais lidando

com a saúde infantil e com as melhores informações a respeito, propiciou-se maior possibilidade de diagnósticos”.

Já Teixeira (2014, p.174) argumenta que os bebês com autismo apresentam um grande déficit no comportamento social, evitando contato visual e sendo pouco interessados na voz humana. “Eles não assumem uma postura antecipatória; por exemplo, colocando seus braços à frente para serem levantados pelos pais, ficam indiferentes ao afeto e não demonstram expressão facial ao serem acariciados”. Outra característica observada em alguns bebês e crianças pequenas autistas é que eles podem iniciar normalmente o desenvolvimento de habilidades sociais, mas de repente pode ocorrer um processo de regressão em seu desenvolvimento. Podem ocorrer situações como: a criança que com dois anos de idade para de falar, de mandar tchau e de brincar socialmente, como nos jogos do tipo pega-pega.

### **Autismo e família**

Falar sobre inclusão escolar sem o apoio da família não passa de falácias, para haver inclusão, e a criança autista progredir é necessário a parceria entre a escola e a família. O trabalho desenvolvido na escola, por exemplo, a rotina, tem que ser contínuo quando o indivíduo for para a sua residência. E também é de suma importância enfatizar o quão vital é o afeto da família em relação ao autista.

### **Afetividade na família e na escola**

Cunha (2012, p. 93- 94) explicita que quando não há concordância entre a escola e a família quanto às práticas educativas em relação ao autista, ocorrendo posturas diferenciadas de alguma parte, mesmo havendo boa intenção, o aprendizado torna-se excessivamente difícil. O correto, segundo o autor “[...] em qualquer contexto educacional, é a liberdade mediada pela responsabilidade e os limites estabelecidos pela tolerância. A disciplina sem amor e o amor sem disciplina são inócuos.”, sendo assim é preciso desenvolver o desejo pela disciplina devido à segurança que os limites ocasionam. Para haver uma imersão espontânea ao interior da pessoa autista se faz extremamente importante o amor.

Em concordância com as ideias do autor, seja o adolescente ou a criança autista, ocasionalmente conseguem estabelecer um divisor comportamental entre a família e a escola. Sendo assim, costuma-se seguir o mesmo comportamento nos dois ambientes. O que cabe a escola e a família fazerem é realizarem momentos afetivos que estimulem comportamentos adequados através de brincadeiras lúdicas e prazerosas.

Polity (2001, p.25) argumenta que por mais que os neurologistas afirmam que identificam lesão que compromete e dificulta a aprendizagem, não se deve pensar que biologia é destino. Assim sendo, acredita-se que os vínculos afetivos construídos em relações familiares e escolares revelam-se importantes e são de grande valor na aprendizagem. Diante disso nada se estimula mais que a relação entre a família e a escola mediada por amor. (CUNHA, 2012, p. 94)

Cunha (2013, p. 100) cita que “[...] o afeto é científico: ao consumir o afeto, o cérebro recompensa o corpo por meio da sensação de prazer e de alegria”, porém ser afetivo não que dizer que tem que ser meloso, trabalhar com afeto significa estimular qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos que possuímos.

O autor ainda afirma que quando fazemos uso dos afetos naturais do aluno com autismo para educarmos, conduzimos suas emoções para o processo pedagógico, trazendo para o campo da educação o seu fascínio e amor. As emoções acabam provocando mecanismos na memória que ajudam a guardar o que foi ensinado, “[...] um aluno que ama aprender aprende melhor; um professor que ama ensinar ensina melhor.”. (CUNHA, 2013, p. 100).

### **Parceria entre a família e escola na inclusão do autista**

Alves (2005, p. 28) afirma que:

É de fundamental importância o trabalho conjunto entre a família e profissionais e também haverá sempre necessidade que essa família esteja presente em todos os momentos. A presença dela ajudará e muito na progressão, pois muitas vezes a família é o gancho que o profissional precisa para começar e poder terminar.

De acordo com o pensamento acima é necessário que ocorra um envolvimento entre a família e a escola para que haja um desenvolvimento satisfatório da pessoa autista. É significativo que a escola conheça a dinâmica da família para que assim entenda o impacto que o espectro autístico acarreta na mesma, e compreenda a forma de lidar com ambos – família e pessoa autista.

Segundo Polity (2001 apud, CUNHA, 2012, p. 90), tanto a escola quanto a família são corresponsáveis pelos materiais que serão utilizados e pelas dúvidas e anseios que aparecerão ao longo do caminho. Tudo isso é relacionado a uma concepção de uma experiência

compartilhada, para a eficácia na busca de métodos para intervir. A autora também admite que “[...] os distúrbios, mesmo brandos, podem se tornar muito piores em um ambiente cheio de ruídos ou em uma família ruidosa”, sendo importante enfatizar a sensibilidade da pessoa autista em lugares com esse tipo de característica, podendo ocasionar fobias, ansiedades e reações estereotipadas devida a ansiedade.

Cunha (2012, p. 91), menciona que o trabalho desenvolvido com o indivíduo autista tem como objetivo a autonomia do mesmo, sendo assim as atividades diárias precisam ser esquematizadas para alcançar tal objetivo. O autor enfatiza a rotina como principal ferramenta eficaz para a conquista da autonomia. A criança autista tem facilidade em se fixar em rotinas, por este motivo os pais e professores podem utilizá-la como reforço comportamental para organizar o dia fixando horário de café, almoço, lanche, jantar, atividade, banho etc.

Entretanto, Mello (2001, p. 47) contrapõe que certos momentos a rotina acaba sendo um facilitador de atitudes que podem promover algo indesejável, sendo assim as rotinas precisam ser quebradas. Quando em sua residência, o autista pode ter seu lugar na mesa trocado pelos pais, os pais podem variar a comida para tal, quando assistindo televisão os responsáveis podem trocar para um canal que não seja o escolhido por ele, mudar o caminho percorrido dia a dia, enfim, o autor afirma que podemos achar incoerente, mas ao mesmo tempo em que a rotina é um instrumento importante para a adaptação, também é importante que o indivíduo aprenda a aceitar mudanças.

Por fim, Cunha (2012, p. 93) argumenta que:

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação.

Como já citado anteriormente, para que o aluno autista não seja prejudicado e haja disciplina, seja em qualquer ambiente, familiar ou escolar, é imprescindível que todos andem na mesma direção, escola e família utilizando-se da mesma forma para ensinar e disciplinar, estabelecendo limites que sejam próprios para um bom desenvolvimento educacional.

## **Considerações Finais**

Através desta pesquisa bibliográfica foi possível explicitar o progresso das leis relacionadas ao autismo, o olhar da sociedade em relação ao indivíduo com espectro autístico, o avanço no que diz respeito à inclusão, algumas peculiaridades mais comuns da pessoa autista, a importância da união entre a família e a escola, e também a relevância do afeto no processo de ensino aprendizagem e no ambiente familiar.

O tema desenvolvido nesse trabalho torna-se importante a partir do momento em que entendemos a necessidade da conscientização da família e escola ao lidar com o autista ou qualquer deficiência, partindo do pressuposto que o afeto é um suporte nesse desenvolvimento, é de suma importância que o indivíduo autista se sinta amado, acolhido e integrado tanto na escola quanto na sociedade em geral, seja no momento de aprendizagem formal ou não formal.

Aos pais, professores, família e toda equipe escolar vale ressaltar que a inclusão sem o apoio e a união dos mesmos não acontece, para a inclusão sair do papel é necessário a parceria que faz com que a criança autista se sinta parte do ambiente em que vive. Inclusão não se faz apenas no ambiente escolar, e sim, principalmente, no ambiente familiar, o autista tem que saber e sentir que é amado, que foi desejado e que mesmo nascendo com alguma deficiência o amor depositado nele não diminuirá e sim aumentará.

Embora já tenhamos progredido um pouco no âmbito da inclusão, é notório que precisamos nos aperfeiçoar ainda mais. É preciso capacitar os nossos profissionais para que assim consigamos atingir uma verdadeira inclusão. O professor é o recurso mais viável na inclusão, em parceria com o mediador torna-se capaz de promover uma boa integração a um indivíduo que necessita, entretanto, em meio a tudo isso existe a nossa realidade que é a falta de oportunidades para se capacitar, a falta de interesse até mesmo do docente, por isso é primordial a parceria entre a família e escola, pois juntos desenvolverão um trabalho onde todos estarão interessados e dispostos a modificar essa realidade. Todavia ainda falta muito a realizar, muitos paradigmas para quebrarmos, mas como Cunha (2012) mesmo cita, na educação não existe receita de bolo, porém se um dia ela existisse com certeza seria encontrada nos caminhos da capacitação do professor.

## Referências

ALVEZ, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. **O que todo professor precisa saber sobre neurologia.** São José dos Campos: Editora Pulso, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 out. 1988 (texto consolidado até a Emenda n.44 de 30 jun. 2004). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL/ MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96): promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 24/04/17.

COLL C., PALACIOS J. ; MARCHESI A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora , 2012.

FONSECA, Bianca. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GILES, T. R. **Filosofia da Educação.** São Paulo: EPU, 1983.

MAZZOTTA, J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortêz, 1996.

ORRÚ, Sílva Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: WaK Editora , 2012.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldades de Aprendizagem e Família: construindo novas narrativas.** São Paulo: Vetor Editora, 2001.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho e SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANTOS, I. M. S.C.; SOUSA, P. M. L.. **Como intervir na perturbação autista.** 2005. Disponível em: < <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0262.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

SILVA, Mariana Lopes Carlos de. **Autismo Infantil.** Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Psicologia do UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, 2003.

Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2823/2/9814980.pdf>>.  
Acesso em : 15 maio 2017.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 5. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.



# O DESAFIO DA INCLUSÃO SOB A ÓTICA DO DOCENTE

Fátima Aparecida de Almeida Santos<sup>1</sup>

Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim<sup>2</sup>

“Era-me impossível dizer às pessoas: 'fale mais alto, grite, porque sou surdo'. Como eu podia confessar uma deficiência do sentido que em mim deveria ser mais perfeito que nos outros, um sentido que eu antes possuía na mais alta perfeição?” Ludwig van Beethoven.

## Introdução

A atual política de educação inclusiva e seus paradigmas legais vão de encontro a obstáculos que impedem uma prática de acessibilidade comprometida.

A questão da comunicação em relação aos estudantes com deficiência auditiva, em seus vários níveis, tem se mostrado deficitária devido ao seu principal desafio na prática pedagógica: a formação em Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS, com uma legislação importante que não atende as necessidades de inclusão nos estabelecimentos de ensino para promoção da harmonia e interação de alunos ouvintes ou não dentro das salas de aula da educação infantil.

Sabemos que a linguagem, segundo Vygotsky (1993), tem a função de constituir pensamentos, o que pode dificultar a comunicação com crianças surdas e sua interação com o espaço escolar, onde a linguagem, segundo ele, tem a função comunicativa e seu atraso traz, conseqüentemente, prejuízos na aprendizagem, tendo em vista a necessidade de abstração que requer conhecimentos anteriores.

As convenções internacionais promovidas pela UNESCO asseguram a inclusão dos portadores de necessidades especiais, propondo mudanças no sistema educacional, objetivando criar uma escola que possa oferecer educação diferenciada a todos em função de suas necessidades, com planos de estudos coerentes.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Matemática pela Universidade Severino Sombra (USS); Pós-Graduada em Psicopedagogia (USS) e Graduada em Pedagogia (USS). Coordenadora e Psicopedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras; Professora Assistente II nos cursos de Psicologia e Pedagogia; Membro do NDE e do Colegiado de Pedagogia. Participante do Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva e Pesquisadora/Universidade de Vassouras. Vassouras/RJ, Brasil.

Em nosso país, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069 (BRASIL, 1990), assegura educação especial como dever do Estado com relação à criança e ao adolescente oferecido de preferência na rede regular de ensino, o que também é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB - 9394 (BRASIL, 1996), que contempla a educação especial com um capítulo inteiro, estabelecendo no Artigo 58 o que é a Educação Especial:

Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando que apresentam necessidades especiais, e que haverá quando necessário serviço de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1996).

Podemos observar ainda que o ECA, em seu Artigo 3º, destaca que

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O Artigo 4º, afirma que

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Quanto à educação, estabelecem os Artigos 53 e 54, o direito da criança e do adolescente, visando seu pleno desenvolvimento, preparação para cidadania e qualificação para o exercício do trabalho, assegurando como dever do Estado, propiciar o atendimento educacional especializado a quem possui deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

### **Um Desafio Histórico**

Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas. (UNESCO, 1994).

Os alunos com necessidades educacionais especiais, conforme Portal da Educação (2017) estão amparados com leis e normas para sua inclusão em todos os níveis, porém, podemos observar que o mesmo não vem acontecendo com relação ao professor, do qual se exige, conforme os parâmetros legais, preparação para que este acesso seja mais fácil e a oferta maior.

A educação especial faz parte do Sistema Educacional vigente, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), garantindo a todos e todas direito de estudar “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), acesso e permanência na escola, com atendimento especializado gratuito aos portadores de necessidades especiais objetivando sua adequação ao mundo do trabalho ou estudos posteriores, de acordo com suas necessidades de adequação e integração.

Dentro destes parâmetros, a inclusão do portador de deficiência auditiva, em seus vários graus reconhecidos existentes, conforme o Portal da Educação<sup>3</sup>, ela pode ser total ou parcial, congênita ou adquirida, havendo a surdez pré-linguística que ocorre antes de aprender a falar e comunicar oralmente, a pós-linguística que ocorre depois, tendo capacidade de comunicação oral ou até mesmo leitura labial, sendo este considerado um deficiente auditivo que não necessita exclusivamente de sinais para inteirar-se socialmente; é uma realidade que podemos constatar em nossas escolas que necessitam adaptar-se (Santos, 2008), inclusive seu corpo docente e funcionários para administrar a participação efetivamente inclusiva desses alunos que possuem uma peculiaridade cultural, de conhecimento e de um ritmo próprio de aprendizagem, exigindo condições de preparação para uma programação que não os diferencie, exclua ou segregue.

O site do Portal da Educação traz uma distinção para a surdez adquirida classificando-a pelo período de aquisição (congênita – nasce surdo - ou adquirida – ocorre em um período da vida, antes ou depois de adquirir linguagem); pela etiologia (pré-natal – fatores genéticos -, perinatal – no parto - ou pós-natal – consequência de doenças); pela localização (condutiva – infecções de ouvido podendo ser revertida -, neurossensorial – por doença na gestação sendo irreversível -, mista ou central – fatores associados); pelo grau de comprometimento (leve, moderada, acentuada e profunda).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

A surdez ainda pode ser classificada quanto ao grau de comprometimento da audição que é medido em decibéis, podendo ser: - Leve, que não permite diferir sons ou conversa silenciosa, possuindo uma variação de 16 a 40 decibéis; - Moderada, que dificulta, por exemplo, ouvir o canto de pássaros e tem a variação de 41 a 55 decibéis; - Acentuada, que dificulta ouvir e participar ativamente de uma conversação normal, variando de 56 a 70 decibéis; - Severa, quando é difícil ouvir o som do telefone e tem uma variação de 71 a 90 decibéis e a – Profunda, que traz como dificuldade até mesmo ouvir o ruído de um caminhão acima de 91 decibéis<sup>4</sup>.

Ainda, segundo o Portal da Educação, entendemos que ser deficiente auditivo não está associado a atrasos no desenvolvimento motor. Frequentemente, percebe-se, no entanto, na maioria dos casos, a dificuldade da socialização e uma superproteção dos pais ou responsáveis.

O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) alerta para alguns sintomas que educadores podem perceber nas crianças com perda da capacidade auditiva tais como: dificuldade na fala, demora considerada para atender quando chamado, certa inclinação na cabeça para tentar ouvir melhor ou sentar na beirada da cadeira, como se a aproximação melhorasse a capacidade auditiva, utilização de palavras erradas ou mesmo inadequadas para a idade, pouco interesse por jogos e atividades em grupo e o descontrole no tom da voz, uma entonação gritante, que incomoda ou atrapalha o ritmo de aula, e requer uma atenção especial, pois a criança com dificuldade para ouvir não percebe a altura que está falando podendo variar de muito baixa ou muito alta, é preciso que o professor tenha um cuidado especial nesta situação (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2017).

Dentro do sistema legal, percebe-se um despreparo das instituições escolares em acolher discentes com deficiência auditiva e suas famílias, com uma inadequação de salas de aula que não atendem suas necessidades, mesmo se tratando de leitura labial, com profissionais despreparados com movimentos e gestos que remontam um total desconhecimento de LIBRAS, não significativos aos que por ela foram alfabetizados (LACERDA, 2014).

A história da inclusão possui um referencial pequeno e não condiz com a realidade, muito pouco foi descrito sobre o surdo, porém, segundo Strobel (2008), sua presença em meio

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

aos ouvintes (os que escutam) remonta desde a antiguidade. Quando no Egito e na Pérsia, ser surdo era ser privilegiado, até mesmo ser enviado pelos deuses, sua vida de silêncio era vista como forma de meditação espiritual..

Na Grécia, Platão e Aristóteles defendiam a eliminação de crianças com deficiência ou anomalias existindo um padrão de beleza física que estava ligado à perfeição, os surdos, em sua deficiência, eram considerados inválidos, condenados à morte, e os que sobreviviam eram miseráveis ou isolados (STROBEL, 2008).

Moura (2000) remonta que, no Brasil, quando a família real retornou a Portugal, Dom Pedro II fundou o primeiro Instituto para Surdos em 1856, inspirado pelo francês Hernet Huet que aqui chegou para trabalhar na educação dos surdos, em 1957 recebeu o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

O que podemos observar, segundo Valentini (1999) é que a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva tem sido realizada por pessoas, muitas vezes, não capacitadas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), trazendo à tona a necessidade de uma discussão urgente sobre a prática de inclusão, direito assegurado por Lei, Convenções, Declarações, para que sejam reconhecidas as diferenças individuais (UNESCO, 1994) e a utilização de LIBRAS no contexto da educação dos surdos. O que vemos, segundo uma publicação da FENEIS (1995) – Federação Nacional de Integração de Surdos - é que as crianças surdas, na maioria dos casos, são repetentes nas séries iniciais, não conseguindo ter uma produção que seja compatível com a série escolar, levando um grande número a se evadirem. Poucos são os que conseguem obter sucesso no âmbito escolar (FENEIS, 1995).

Vygotsky (1993) afirma que a linguagem tem a função de constituir pensamento. Sabemos que, para a criança surda, seus problemas de comunicação estão estendidos ao meio social em que vive, a escola deve ser interativa, onde a linguagem, segundo o autor citado, deve ter função comunicativa, e a sua demora traz, como consequência, um atraso na aprendizagem, uma grande dificuldade de diálogo com alunos surdos e o ambiente que, para eles, naquele momento, não é conhecido, uma dificuldade de abstração que é uma das funções da linguagem. Abstrair requer conhecimentos anteriores, o que pode ocasionar dificuldade na compreensão de conhecimentos científicos.

Segundo Lacerda (2002) a educação dos não ouvintes deve nos questionar, quanto às práticas pedagógicas que os envolve, respeitando a limitação de suas dificuldades, porém, buscando satisfazer suas necessidades de leitura e escrita e posterior domínio acadêmico.

Diante de um histórico desafiador, a inclusão do deficiente auditivo é uma importante conquista no campo social e um grande desafio na dinâmica da aprendizagem, sendo uma resposta ao apelo da integração, sabendo que não possuem déficit cognitivo, e a perda ou diminuição da capacidade auditiva é apenas fisiológico, o que não os distancia cognitivamente de outros discentes. Contudo, a escola não deve ser o único local de inclusão, ela deve ocorrer na família e nos grupos sociais frequentados pelos não ouvintes.

No século XX, aconteceram muitas reivindicações e manifestações em busca da igualdade e integração para os alunos com alguma deficiência na educação especial, questionamentos com relação aos docentes e demais funcionários envolvidos com a educação nas escolas, que deveriam incorporar, impulsionando um novo conceito, uma nova forma de pensar e agir a questão da inclusão. Surge o conceito de escola inclusiva, buscando entender e respeitar de maneira radical os direitos desses alunos para que obtenham educação de qualidade, em um processo que não caiba distinção, reconhecendo-o como um todo, para que o mesmo possa se reconhecer diante de suas necessidades e seja permitido o convívio em qualquer ambiente, principalmente o escolar, como também, um espaço de formação cidadã.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394 (BRASIL, 1996), no capítulo dedicado a “Educação Especial”, demonstra uma abertura para o processo de atendimento educacional, possibilitando a introdução de práticas para a integração, que sejam abertas novas portas de possibilidades aos que necessitem de um processo de inclusão ou mesmo de integração, pois a educação da criança não ouvinte deve ser adequada à sua realidade pessoal e social, para que, segundo Vygotsky (1993), possa ser estimulado a partir de seu conhecimento prévio, a partir do que faz parte de sua história e forma seu espaço de comunicação.

Neste quadro, reconhecemos a legislação que favorece o aluno deficiente auditivo ser inserido no espaço escolar, como a Lei nº 10.435 (BRASIL, 2002), que prevê, no quadro das instituições escolares, a adequação para o atendimento desses alunos, sem prever a qualificação de professores para a aplicação da lei, ocorrendo uma espécie de segregação

àquele que possui cognitivamente as mesmas possibilidades de aprendizagem do aluno ouvinte.

A história da inclusão começou nos Estados Unidos, objetivando oferecer espaços educacionais propiciando a reabilitação em ambientes regulares, com psicopedagogos. Segundo Bueno (1993), no Brasil, surgiram as classes especiais, que nada mais eram que espaços de segregação, pois todos eram considerados deficientes mentais leves.

Em 1981, aconteceu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que alterou o conceito de deficiente, afirmando que a sociedade deveria adaptar-se às pessoas diferentes, pois a deficiência seria um atributo relacionado ao modo como a sociedade a distingue. A Declaração de Salamanca (1994) solicita a inclusão em escolas não especiais, o que foi assegurado pela LDB 9394/96, no artigo 58, que determina que a educação escolar deve se situar na rede regular de ensino e quando necessário, abraçada por serviço especializado. O artigo 59 alerta para a necessidade de que o trabalho pedagógico esteja pautado para assegurar esse atendimento nas classes comuns, ocorrendo um dos primeiros problemas: a realidade da inclusão, principalmente ao não ouvinte, pois confronta a questão social e psicológica, o que exige um atendimento diferenciado para sua compreensão, conforme Couto-Lenzi (1978).

Bueno (2001), afirma que:

O século XIX caracterizou-se pelo domínio da linguagem gestual sob influência do Instituto de Surdos de Paris, criado pelo Abade de LEPÉE e em 1880 o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, em Milão, considerou o oralismo como o método mais adequado, pela possibilidade de integração do indivíduo à sociedade (BUENO, 2001, p. 54).

No entanto, a partir dos Estados Unidos da América, nos anos 70, aconteceram alguns movimentos que favoreceram à Língua de Sinais como uma língua mais completa, que permite o desenvolvimento global dos surdos, defendendo, assim, que a LIBRAS seja admitida em uma proposta bilíngue para a comunidade surda, vindo de encontro a Declaração de Salamanca (1994) que reconheceu em LIBRAS a possibilidade de se utilizar na educação dos surdos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino, como classes e escolas especiais. Todavia, cada criança, cada escola, cada professor tem um papel decisivo na educação, na inclusão, na interação.

## **Viver a Diferença Integrando**

Incluir significa oferecer aos alunos uma escola adaptada às suas diferenças individuais, que contemple suas necessidades educativas especiais, de fato e não só na promessa ou no texto constitucional (APAE, 2000, p. 16).

O Ministério da Educação e Cultura, em sua legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Lei 10.436/02, Decreto 5.626/05 (Souza, 2011) fez a opção de inserir alunos não ouvintes ou com débitos auditivos em turmas de alunos ouvintes, solicitando a presença de profissionais intérpretes de LIBRAS, nas salas de aula, o que, para eles, é visto como solução para resolver o impasse do aprendizado, equalizando a modalidade escrita e oral, para a construção de uma linguagem gestual-visual que facilite a vida do educando, contudo, segundo Souza (2011), não é fácil a formação de professores que tenham capacidade de receber o aluno surdo no ambiente escolar integrando-o, devido à falta de conhecimento preciso e de sua importância para o não ouvinte.

Segundo Leite (2004), o intérprete deve ter conhecimento profissional bilíngue, sendo proveniente de associações ou órgãos responsáveis, compreendendo que é intérprete e não explicador, possuindo habilitação na interpretação da oralidade e de sinalização em LIBRAS como também sua transposição para a língua escrita. Contudo, ele não é o professor, é importante que o educador tenha conhecimento para dar a assistência necessária ao aluno não ouvinte.

Conforme Silva (2004), outra problemática na educação do aluno surdo, ou com diminuição da capacidade auditiva, é a questão do ambiente que deveria facilitar o acesso desse educando ao mundo letrado, tendo em vista que se espera que a criança tenha primeiro a compreensão da fala, para que, assim, possa escrever; esta dificuldade agrava-se pela primeira grande perda daquele que nasce sem a capacidade auditiva, ou mesmo venha a perdê-la no decorrer da infância em seus primeiros meses de vida, o de não ouvir a voz da mãe.

Sabendo que muitos surdos conseguem aprender a se comunicar através da fala e da escrita, e uma grande maioria não consegue ultrapassar o nível de codificação e decodificação de mensagens, não atribuindo, em grandes casos, um sentido ao que “ouve” e ao que lê, impossibilitados pela deficiência de decodificar palavras e frases que não fazem sentido na construção de um processo de decodificação e codificação de palavras. (Goldfeld, 2002).



Para o sucesso educacional de surdos, Paula (2006) sugere, segundo a legislação vigente, que sejam oferecidos pelo professor contextos linguísticos e extralinguísticos para um melhor resultado educacional, uma mudança em projetos de aula que utilizem recursos visuais.

As propostas educacionais, hoje, preveem uma melhora da autoestima dos alunos não ouvintes ou com diminuição da capacidade auditiva, na consciência da importância de realizar suas obrigações e tarefas, visto que não possuem déficit cognitivo que venha justificar suas dificuldades para não executarem, de forma satisfatória, suas atividades.

Não podemos confundir a educação inclusiva com a educação especial, que separa a educação das crianças com deficiência em um sistema, fora do ensino regular, acreditando que as necessidades dos educandos não poderão ser supridas na escola regular.

[...] que a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e a seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo (SÁ, 1999, p. 52).

A comunicação realizada de forma não eficaz acaba prejudicando o desenvolvimento e o relacionamento pessoal provocado pela deficiência auditiva, interferindo de forma negativa na integração psicossocial, devido às limitações da fala. A escola funciona como o primeiro campo de exercício social fora da família, nela estão concentradas as diferentes culturas, nela também acontece o primeiro confronto, o primeiro desconforto comunicativo com os alunos ouvintes e não ouvintes, e esta curiosidade, nascida pelo “diferente” pode levar ao conhecimento, a integração ou não.

É na escola, segundo Paula (2006), que acontece o processo de formação de caráter e personalidade, local em que as diferenças serão um impasse ou construirão relacionamento saudável, podendo ocorrer inclusão, aceitabilidade, respeito mútuo, compreensão para que a criança desenvolva suas habilidades e possa fazer suas escolhas, independente de sua condição física, profissão de fé, ou qualquer situação social ou pessoal, ou tornar-se principalmente, para o não ouvinte, um ambiente de incompatibilidade e isolamento.

O educador necessita entender que seu projeto de educar para a vida vai além do ensinar métodos, competências e habilidades, ele deve fazer como o maestro de uma orquestra pessoal, com que a criança aprenda a conviver com o diferente, assim como os diversos instrumentos musicais, e que harmonia verdadeira aconteça ao som dos acordes e sentidos, onde a música, por sua universalidade, seja sentida e ouvida por todos, sem distinção de serem surdos, não surdos, ouvintes.

O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) prevê a formação de professores para o ensino de LIBRAS, dando prioridade às pessoas surdas e para o trabalho na Educação Infantil e Anos Iniciais seja feita no Curso de Pedagogia ou Normal Superior, com objetivo de educação bilíngue. Segundo este decreto, a formação do Instrutor deveria ser realizada em nível médio, através de curso de educação profissional, de formação continuada, providos por instituições especializadas ou de ensino superior.

O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), determina a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nas escolas que possuem a modalidade normal, instituições de nível superior nos cursos de Fonoaudiologia ou Formação de professores, como parte curricular de ensino sendo incluída como disciplina e, também, como pesquisa e extensão para os professores da educação básica.

O artigo 22 do decreto 5.626/05 propõe:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de LIBRAS (BRASIL, 2005).

O intérprete é profissional que deve dominar a língua falada do país e a língua de sinais, estando qualificado para desempenhar esta função, dominando processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação, possuindo formação específica na área da educação e capacidade de atuar em situações formais como: escolas, igrejas, fóruns judiciais, reuniões técnicas, palestras, televisão, segundo o Portal da Educação<sup>5</sup> (2017).

Segundo, ainda, o Portal da Educação (2017) são exigidos alguns preceitos éticos ao intérprete, como a imparcialidade (capacidade de interpretar sem dar opinião pessoal); a distância profissional (não interferir na vida pessoal do não ouvinte); a confiabilidade (sigilo profissional); a discrição (estabelecer limites de envolvimento em sua atuação) e a fidelidade (não alterar informação recebida mesmo que tenha a intenção de ajudar).

O intérprete de LIBRAS, referenciado pelo Portal da Educação (2017), deve ser o canal de comunicação entre o aluno surdo ou com diminuição da capacidade auditiva, o professor, os colegas e a equipe escolar. Ele deve servir como um tradutor entre pessoas que convivem em um mesmo ambiente partilhando sua língua e cultura.

Segundo Lacerda (2009), o intérprete ou tradutor deve respeitar os aspectos linguísticos em seu trabalho, cuidando, também, do aspecto cultural e situacional. A Lei 12.319 (BRASIL, 2010), reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais, e os aspectos da formação do profissional estão contemplados no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Muitas vezes, segundo Oliveira et al. (2012), existe um terceiro componente em que, muitas vezes, o intérprete não tem domínio: a linguagem científica.

Segundo Lacerda (2009), profissional estará dentro do ambiente escolar também para mediar os processos discursivos entre professores e alunos buscando sempre a aprendizagem, o que, de certa forma, lança um desafio: quando a cultura científica é desconhecida pelo interprete, o ensino para o não ouvinte fica, com certeza, comprometido.

É necessário preparar todos os professores, de forma urgente, para conseguir que haja, realmente, inclusão, e esta preparação deve ser progressiva, para que possam ajudar os alunos com maior segurança e competência (FONSECA, 1995).

Segundo Lacerda (2010), o profissional instrutor ou intérprete de LIBRAS media a convivência e a conversação entre sujeitos que falam línguas diferentes: Português e LIBRAS.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia>>. Acesso em 14 jul. 2017

Para que isso aconteça é necessária uma formação adequada, nela está fundamentada a compreensão entre ouvintes e não ouvintes, pois nesta mediação a atuação do profissional vai reger e estimular, com uma prática embasada, para atingir, junto à comunidade surda, um grau de satisfação que arremeta à convivência e ao aprendizado.

Esta realidade formativa está sendo modificada em instâncias superiores que, sob a orientação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), promovem cursos específicos para formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa para atuarem em diversas áreas e situações ou até mesmo acompanhando o não ouvinte em consultas médicas ou ainda qualquer lugar que se torne necessárias a atuação profissional.

Pagura (2003) alerta para os profissionais que surgem e atuam sem formação prática, formados pela metodologia “*sink or swim*”, expressão inglesa que possui significado literal de: “afogue-se ou nade”, que traz como referência a atuação simultânea de intérpretes sem receber treinamento formal anteriormente.

Outro dado a abordar, segundo Lacerda (2010), é o conhecimento cultural que entremeia nossas falas, sabendo que a língua se faz por aspectos culturais e linguísticos, sendo necessário conhecer além dos conceitos gramaticais, conseguir enxergar a inculturação nele instalada para uma interpretação que vá ao encontro da realidade, sem, contudo, posicionar-se com seu jeito de ser e de pensar.

A boa interpretação utiliza vários conhecimentos e ética, que estão elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, no livro “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, trazendo um código de ética para o profissional intérprete de LIBRAS que faz parte do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

O profissional intérprete de LIBRAS deve conhecer e respeitar valores culturais e costumes da comunidade surda, para que sua “decodificação” seja aspecto discursivo à constituição dos sentidos instituída em uma relação entre não ouvintes e falantes, importando ao profissional versatilidade para interpretar língua de sinais e a língua portuguesa, com postura ética, não ministrando aulas, não como substituto de professor em escola e, sim, como mediador de aprendizagem (QUADROS, 2004).

Sá (1999) afirma que o intérprete precisa ser reconhecido pelo não ouvinte como parte essencial à aprendizagem, tendo em vista seu papel como mediador, partindo do respeito devido pelo surdo, interpretando todo o contexto, mesmo que não esteja de acordo, pautando-se no profissionalismo e na ética. A partir da década de 90 esse papel de mediador passa a ser visto como um elemento fundamental de interação.

### **Proposta Básica Frente ao Desafio**

“Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa” (QUADROS, 2004, p. 27).

Referenciando as Orientações Curriculares, a LIBRAS é gestual e visual, utilizando, como meio de comunicação, os movimentos gestuais e as expressões faciais, no qual percebemos o que a diferencia da Língua Portuguesa, ao apresentar a linguagem oral-auditiva para os ouvintes com sons emitidos pela voz, o que não é possível para um não ouvinte, o que nos explica a função de LIBRAS para não ouvintes vindo, a possibilitar às crianças atingirem os objetivos que são propostos pela escola, inclusive a Língua Portuguesa (LACERDA, 2003).

Os sinais utilizados fazem parte de combinações de formas e movimentos de mãos e expressões faciais, no qual a mão tem uma função fundamental para a datitologia (utilização do alfabeto com as mãos na linguagem de LIBRAS), a compreensão dos sinais vem das expressões faciais ou corporais na comunicação com o outro, sem o uso da oralidade. Existem particularidades na Língua de Sinais e sua gramática que diferem da Língua Portuguesa escrita.

Segundo Portal da Educação (2015), os educadores deverão se propor a uma mudança de comportamento, partindo da conscientização da importância do planejamento com recursos visuais em suas aulas e também solicitando a orientação pedagógica o apoio técnico/didático (compreensão da língua de sinais, material para comunicação visual, intérprete) para alcançar seus objetivos.

O docente pode, ainda, segundo o Portal da Educação<sup>6</sup> (2015), estimular a mudança de comportamento dos alunos ouvintes, ajudar na melhoria da autoestima do não ouvinte, sabendo se possuem ou não déficit cognitivo, o que poderia justificar suas dificuldades de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia>>. Acesso em 14 jul. 2017

aprendizagem, compreendendo que quando já nasce sem falar, é mais fácil aprender a LIBRAS, e, aqueles que, devido a algum problema de origem neurológica ou patológica perderam a função da audição, a linguagem de sinais é um pouco mais complexa, pois LIBRAS possui elementos constitutivos de palavras que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que formam sua própria especificidade.

Bueno (2001) aponta que, para sanar a dificuldade do processo de ensino de alguns educadores, a utilização de jogos didáticos para auxiliar na aprendizagem, é uma proposta de solução viável para uma ação inclusiva, não apenas uma ideia de inclusão teórica, ou metodologia educativa, social, cultural e política, que vem a melhorar o ensino do aluno não ouvinte com qualidade.

Segundo Paula (2009), o docente é um dos elos mais fortes que vem a contribuir para o sucesso de qualquer forma de integração da criança em sua prática diária, oferecendo educação de qualidade e eficiente que satisfaça suas necessidades.

Paula (2009) ainda diz que a toda criança, segundo a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), devemos oportunizar um nível adequado de aprendizagem com programas educacionais especiais, com acesso à escola regular em uma pedagogia que seja centrada na criança para que satisfaça suas necessidades escolares regulares de maneira eficaz, desconstruindo qualquer forma de discriminação, alcançando a educação para todos, objetivo este que tem por base as obrigações e prioridades firmadas entre os governos para que se efetive a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A escola inclusiva, para Paula (2009), deve ser vista como um espaço onde todos têm os mesmos direitos, de verdadeira interação social, com respaldo, diálogo, flexibilidade e compreensão, sabendo que inclusão é um processo que exige tempo a curto, médio e longo prazo. As políticas públicas devem promover ações com as políticas educacionais, organizações, setores, para estimular a formação deste professor, que deve procurar atualizar-se, modificar valores para incluir seres humanos, iguais, contudo, com necessidades especiais de educação.

A orientação, segundo Couto-Lenzi (1997), seria operacionalizar a inclusão para que, assim, crianças independente de sua condição de ouvintes ou não consigam aprender juntas, com qualidade, com respeito à diferença, com compromisso aos direitos humanos, revendo opiniões e paradigmas, atendendo às suas necessidades, de olho na diversidade, para que

sejam criados espaços inclusivos, pondo-se ao encontro da legislação e ao projeto pedagógico que deve posicionar uma escola comprometida com todos os seus alunos, assumindo o papel de propiciar integração social em seu currículo com práticas verdadeiramente inclusivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 13, incisos I e II, vem ressaltar a necessidade de um professor protagonista no processo de construção do projeto pedagógico. A escola, tendo consciência de sua função, é capaz de adaptar-se para ser um espaço inclusivo, possibilitando que alunos, ouvintes ou não, possam encontrar um ambiente propício para atingir o objetivo de sua educação.

Paula (2009) relembra que todo aluno, em um momento de sua vida escolar, pode apresentar dificuldade no aprendizado e, normalmente, os professores possuem estratégias que venham ao encontro e possam dizimar, ou ao menos, diminuir essas dificuldades. O mesmo deve ocorrer com o aluno surdo, a escola precisa se preparar para acolher e não pode deixar de envolvê-lo como um todo, desde a direção, equipe de coordenação, professores, pais, colaboradores e, até mesmo, os demais alunos, enfatizando o processo de ensino, sem deixar de apoiar os alunos surdos, para que possam, ajustando-se a sua limitação auditiva, experimentar o uso de LIBRAS (existem professores que se recusam, alegando não conseguir aprender), reconhecer as capacidades do aluno não ouvinte, entender o papel do intérprete, sabendo que o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) propõe o ensino da LIBRAS, desde a educação infantil, para que possa ser a primeira língua e a língua Portuguesa segunda para alunos surdos, e o professor regente deve ter conhecimento acerca da singularidade linguística.

Almeida (2015) trata da luta dos surdos pela educação de qualidade que respeite os aspectos socioculturais de sua comunidade, o que vem acontecendo a partir dos anos 80, quando se chegou a conclusão de que não se pode substituir a importância da Língua de Sinais para o aluno surdo para que se evidencie a Língua Portuguesa como primeira língua, portanto, o Bilinguismo é a utilização das duas línguas, o que não impede a aprendizagem da língua oral (Português). No bilinguismo, o aluno surdo adquire primeiro a Língua de Sinais e depois o Português de forma escrita, o que torna a LIBRAS uma língua natural e a Língua Portuguesa uma segunda língua.

Bilinguismo, segundo Almeida (2015), é um instrumento de comunicação, e sua metodologia serve para qualificar a educação de surdos e, muitas vezes, para incluir na sociedade.

LIBRAS foi reconhecida como língua da comunidade surda através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), e regulamentada com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), caminhos para que a comunidade surda seja respeitada em sua linguagem singular. Neste sentido, os surdos da Bahia, reunidos, organizaram-se e escreveram o documento que originou a carta intitulada “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”, discutindo a educação bilíngue, solicitando a reestruturação do currículo pedagógico que se encontra somente adequado para os alunos ouvintes: a efetivação da língua de sinais na grade curricular e nos currículos escolares; a presença do professor surdo e do intérprete profissional nas salas de aula; a alfabetização de crianças surdas através do bilinguismo, que já possui amparo em algumas cidades brasileiras, com a criação de escolas municipais bilíngues para surdos, que possibilitam o crescimento social, cognitivo, cultural e linguístico da pessoa com surdez, que fortalecida, apresenta uma identidade cultural, sendo sujeito que compreende o mundo visualmente.

Para Almeida (2015) o bilinguismo não deve ser restrito à questão pedagógica da sala de aula, que ele esteja incluído no Projeto Político Pedagógico das escolas, para que a surdez seja reconhecida como diferença que ultrapassa os muros da escola atingindo outras instituições, dentre estas, a família.

### **Considerações Finais**

Quando tiver algum problema, faça alguma coisa! Se não puder passar por cima, passe por baixo, passe através, dê a volta, vá pela direita, vá pela esquerda. Se não puder encontrá-lo, substitua-o; se não puder substituí-lo, improvise. Se não puder improvisar, inove. Mas, acima de tudo, faça alguma coisa (Desconhecido) (PAULA, 2006, p. 77).

Uma das grandes dificuldades encontradas na realização deste trabalho foi com relação à comunicação com os surdos, a dificuldade de intérpretes, de professores que promovam uma educação bilíngue.

É necessário entender que o aluno não ouvinte, que não apresenta nenhum outro problema cognitivo, possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento intelectual do aluno ouvinte. Para que isso aconteça é necessária a utilização de intérprete, e que os docentes preparem suas aulas com recursos didáticos visuais que facilitem o aprendizado. Segundo Almeida (2015) o professor, promovendo a inserção deste aluno, respeitando sua realidade pessoal e didática, mais os contextos linguísticos serão apresentados e melhores os resultados.



Conforme observado em vários textos referenciados a família é o grande referencial para o processo de aprendizagem dos não ouvintes.

De acordo com Passos,

[...] os alunos com deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da linguagem. Existem várias formas de comunicação, no entanto a língua natural da comunidade surda é a língua de sinais (PASSOS, 2010, p. 34).

A comunicação entre ouvintes e não ouvintes acontece com a linguagem primária, que é a LIBRAS, trazendo muitas questões e dificuldades na alfabetização e letramento, o que propõe que o docente conheça e faça uso da linguagem de sinais para que consiga interagir com o aluno e promover a interação dos dois grupos, em um mesmo espaço educacional.

Segundo o Portal da Educação<sup>7</sup> (2016), o docente pode optar por atividades ludopedagógicas, oficinas de teatro (mudo), mímica, é através do lúdico que se processa uma ação inclusiva educacional, buscando a construção de um sujeito disposto a interagir com o seu meio e um meio ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento crítico e dinâmico do surdo.

A legislação em vigor propõe que a educação inclusiva para o aluno não ouvinte requer mudanças que devem comprometer o espaço escolar como um todo, com uma prática pedagógica promissora e eficaz, buscando interação, independência e comunicação.

As leis de inclusão tornam possível avistar uma nova perspectiva para o entendimento do aluno não ouvinte, na superação do estigma de deficiência explicando o conceito de eficiência. Eficiente, hoje, é todo ser que consegue solucionar cotidianamente seus desafios. Para que isto aconteça, precisamos de um corpo docente que possa ser estimulado a conhecer a prática da LIBRAS, da comunidade surda, inserindo-a no mundo ouvinte.

## Referências

ALMEIDA, WG. (org). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>> Acesso em: 01 out. 2017.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia>>. Acesso em: 20 dez. 2016

APAE. Federação Nacional das Apaes - Dezembro 2016 - Ano 49 - Nº01, pág. 16. Disponível em: < <https://apaebrital.org.br/uploads/INFORMATIVO%2007-2016.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2017.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **A Educação dos Surdos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. RINALDI, G; et.al. (Orgs.). Brasília: MEC/SEEP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 04 dez.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Poder Executivo, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9394** (Institui as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional), de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. MEC/SEESP. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA** – Lei 8.069 – de 13 de julho de 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BUENO, J. G. S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Integração**, n.23. p.37-42, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

COUTO-LENZI, A. - **A integração das pessoas surdas**. Brasília: Editora Espaço, 1997.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de LIBRAS**: em atuação da educação infantil e no ensino fundamental. 2ª edição. Porto Alegre. Mediação/FAPESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Tenho um aluno surdo e agora?** introdução à libras e educação dos surdos. São Carlos-SP: Editora Edufscar, 2014.

LIMA, Daisy M. C. Araújo. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. 4ª edição. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Especial, 2006.

MARTINS, L. M. B.; TACCA, M. C. V. R.; KELMAN, C. A. **Vigotsky:** A inclusão e a educação bilíngue dos surdos. V Congresso Brasil Multidisciplinar de Educação Especial. 3 a 6 de novembro de 2009. Londrina/PR. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congresso-multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/347.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MOURA, M. C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

OLIVEIRA, M. D. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, W. D.; MELO, A. C.C.; BENITE, A.M.C. Ensino de ciências para deficientes auditivos: um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias** (Em línea), v.7, p. 1-9, 2012.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências:** interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. São Paulo: Editora Delta, 2003.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **A formação do docente:** inclusão, alfabetização e letramento para deficientes auditivos. Disponível em: <[http://www.portaleduka.com.br/materia/formacao\\_docente/Inclusão/alfabetização-e-letramento-para-deficientes-auditivos](http://www.portaleduka.com.br/materia/formacao_docente/Inclusão/alfabetização-e-letramento-para-deficientes-auditivos)>. Acesso em 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Importância do intérprete de LIBRAS.** Conteúdos e artigos de Pedagogia. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/Importância-do-intérprete-de-libras/41273>>. Acesso em 14 jul. 2017.

PROENÇA, Marta R. **Atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais / língua portuguesa.** Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra\\_mesa\\_03\\_01.pdf](http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_03_01.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC/SEESP, 2004.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo:** a política e a poética da transgressão pedagógica. Florianópolis. UFSC/GES/CED – Dissertação de Mestrado, 2006. Disponível em: <[http://www.eusurdo.ufaba.br/arquivos/cultura\\_surda.doc](http://www.eusurdo.ufaba.br/arquivos/cultura_surda.doc)>. Acesso em: 27 dez. 2016.

SÁ, Nídia R. L. **Educação de Surdos:** a caminho do bilinguismo. Niterói: EduFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.

SANTOS, Ivone A. **Educação para a diversidade**: uma prática a ser construída na educação básica. Produção Didático-Pedagógica – Caderno Temático. Cornélio Procópio/PR., 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

UFBA. Centro de surdos da Bahia (CESBA). **A educação que nós, surdos, queremos e temos direito**. Encontro de surdos do Estado da Bahia. 2 nov. 2006. Disponível em: <[www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao\\_surdos\\_querem.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc)>. Acesso em: 01 out. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**PARTE VII**  
**TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO**

## TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

É com grande prazer que apresento aos leitores os trabalhos que compõem a coletânea deste tomo, destinada a abordar alguns aspectos identificados em Tópicos Especiais em Educação.

Começo minhas reflexões pela consideração de que, pela abrangência da temática, não seja óbvio inferir que haja um nexos causal entre os artigos aqui apostos. Afirmo que, ao contrário do que se possa supor, o fio condutor que sustenta essa conexão é a premência das reflexões neles suscitadas. Elas se nos apresentam como desafios associados aos fazeres do Pedagogo hodierno, seja voltando o olhar para questões técnicas de cunho formal e teórico, quer nos fazeres docentes ou, ainda, no olhar atento quanto à própria condição de professor, e aos desafios que a modernidade, por conta da fluidez das relações, nos cobra a superar.

O trabalho me é facilitado pelo rigor metodológico, à consistência nas reflexões e à dialogicidade entre teoria e prática que as autoras, por suas vivências e trabalho, desde sempre, imprimiram ao texto e, antes, à pesquisa para sua produção.

Assim, falar do trabalho “**Olhar pedagógico sobre a regulação da Educação Superior brasileira**” é, antes de mais nada, encaminhar para uma panorâmica descritiva dos processos avaliativos do Ensino Superior no Brasil. As autoras apresentam uma relação descritiva das Políticas públicas que historicamente se desvelavam e que, em muitos casos, contém um olhar pouco atento às demandas específicas do grupo ao qual essas políticas deveriam atender. O trabalho descreve um histórico do modelo de construção da educação superior que nos conduz à percepção de que a regulação formal desse nível de ensino passou por crescente desenvolvimento e reflexões, tanto técnicas quanto pedagógicas. Par e passo, nos remete a dispositivos legais, entidades e órgãos que regulamentaram, regularam e parametrizaram referências de qualidade para a avaliação institucional. O trabalho, cujo tema exhibe parca exploração na literatura da área, nos apresenta uma avaliação viva, fruto de um processo de constante ressignificação e realinhamento.

Seguimos a leitura do capítulo “**Síndrome de *burnout*: uma abordagem acerca do esgotamento docente**”, que desvela uma das mais severas síndromes que acometem profissionais ligados ao cuidar e ao cuidado. As autoras, baseadas em uma pesquisa

bibliográfica, apresentam ao leitor, de forma clara e efetiva, seus aspectos formais, a construção histórica e social da patologia e os desafios médicos associados a sua percepção no contexto laboral, mais especificamente, no que concerne aos fazeres docentes esperados pela sociedade moderna. Assim, revelam um cenário em que o docente, frente aos desafios apresentados enquanto expectativa social e cultural quanto ao papel do professor, cada vez mais multifacetado e plural, assume para si responsabilidades e funções antes designadas a outrem. Com isso, para além dos estressores inerentes à função, agregam-se os de natureza social, próprios de nosso tempo, em que a velocidade das informações e a fluidez das relações tonalizam os encontros. Também indica, a nós professores e gestores educacionais, algumas estratégias de atenção e resiliência, objetivando a construção de alternativas para a melhora da qualidade de vida nos espaços de trabalho.

Já o capítulo “**Adequações curriculares: uma reflexão sobre a prática educativa**” nos apresenta os desafios da promoção de uma prática educativa inclusiva, principiada por ações legalmente garantidas, mas, na esfera da realidade cotidiana, ainda distante do espaço de formação, tanto acadêmico quanto dos discentes sobre as quais essas ações devem refletir. Assim, o texto levanta os marcos legais de estabelecimento e regulação da Educação Especial, traça um histórico das transformações do entendimento quanto ao lócus social do portador de deficiência, e apresenta o cenário brasileiro que chancela tais práticas. O trabalho segue demonstrando os desafios cotidianos de implementação de fazeres pedagógicos que se coadunem com as práticas preceituadas, uma vez que, se há escolas em que as condições materiais para a adoção dessas práticas estão presentes, as condições técnicas de análise, apropriação e produção de estratégias docentes, mesmo de construção de um currículo adaptado, está distante da realidade cotidiana e de formação dos atores escolares, sua comunidade e gestão. Como alternativa, as autoras, sabiamente, destacam que considerar o discente como centro da ação educativa e, ao mesmo tempo, se promover uma formação em fluxo para docentes sobre a temática em linha, se nos apresenta como uma alternativa produtiva para um processo efetivo de inclusão.

**Maria Fernanda Caravana de Castro Moraes Ricci**

# ADEQUAÇÕES CURRICULARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

Cristiane Groetaers Pêgas de Souza<sup>1</sup>

Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim<sup>2</sup>

## Introdução

No começo não havia um trabalho fundamentado em busca de tornar o educando com necessidades especiais em autônomos e nem sujeitos de suas aprendizagens, pois não tinham credibilidade de integrarem na cultura letrada. O trabalho era sustentado em noções de higiene, formas de se portar e trabalhos manuais. Pessoas com deficiência de surdez e cegueira, quando obtinham escolarização, eram segregadas, em regime de pensionato. Dessa forma as novidades dos métodos facilitaram a aprendizagem e adaptação desses sujeitos nas instituições escolas. Embora, a maioria encontrava-se ainda em instituições especializadas ou sem escolarização (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20-23).

Com a redemocratização do Brasil houve um novo pensar sobre a diversidade no espaço social, tomando rumos significativos apoiado em políticas públicas, que aprimoraram a qualidade dos serviços prestados a essa população estabelecendo o avanço até os dias atuais. Desse modo, atrelado a esse pensamento da normalização, progrediu a Integração, na qual permeava um ambiente escolar menos restritivo, possibilitando a inserção dos alunos com deficiência em classes regulares, com auxílio paralelo em salas de recursos e outras especializações sendo esse modelo também criticado, pois culminava a exigência de uma preparação dos alunos com deficiência para sua adaptação (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20-23).

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Graduada em História /UNIRIO e Pós - Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional/ ESAB. Professora dos Anos Iniciais no Município de Barra Mansa.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Matemática pela Universidade Severino Sombra (USS); Pós-Graduada em Psicopedagogia (USS) e Graduada em Pedagogia (USS). Coordenadora e Psicopedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras; Professora Assistente II nos cursos de Psicologia e Pedagogia; Membro do NDE e do Colegiado de Pedagogia. Participante do Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva e Pesquisadora/Universidade de Vassouras. Vassouras/RJ, Brasil.



Dessa maneira, o processo de exclusão dentro da escola corroborou para o surgimento da Educação Inclusiva, tendo sua relevância após a política de Integração, que foi o primeiro passo e o fator principal para o desenvolvimento, sendo propagada pela UNESCO e outras organizações internacionais (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20-23).

Nesta perspectiva a LDB 9394/96 garante o direito ao ingresso e a permanência do educando no sistema regular de ensino em todas as etapas sendo regulamentada nos seus artigos 58º, 59º, e 60º pela Resolução do CNE 02/2001. Desse modo, a inclusão escolar fundamenta-se em permear condições apropriadas de aprendizagem para que ocorra a inclusão social advindas de situações econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, corroborando para uma sociedade democrática apoiada nos preceitos de respeito à diversidade (LEITE, 2008, p. 6).

Segundo as autoras Glat e Blanco (2007), as necessidades educacionais se diferem entre alunos, mesmo naqueles que apresentam semelhante diagnóstico clínico, elas dependem das condições interativas que acontece quando o educando tem o contato com um novo conhecimento e relativas quando o conhecimento é concretizado. Desse modo, as instituições escolas que proporcionam acessibilidade, currículos flexíveis, que respeitam as particularidades da comunidade onde a escola está inserida, em consequência, farão poucas adequações curriculares. Neste sentido, mesmo com leis avançadas no Brasil na área educacional, não são garantidas formas para que as cumpra. Então para que haja um padrão de qualidade no ensino deve-se qualificar e conscientizar os responsáveis pela educação, de modo que ela seja oferecida a todos, sem distinção (GLAT; BLANCO, 2007, p. 29).

Evidencia-se que o trabalho com adequações curriculares deixam a desejar uma preparação de um ensino qualitativo, pois os cursos de Formação de Professores não qualificam os docentes, sendo caracterizado pela presença de um currículo único e avaliação diagnóstica abrangendo todos os discentes, como se fossem iguais. Nesta réplica, as adequações curriculares se caracterizam por um currículo único, mas que atenda as necessidades dos alunos de modo flexível levando em conta a pluralidade cultural. Nessa perspectiva, a inclusão nas instituições escolares é um tema pertinente na elaboração do currículo, organizando-o ou se interligando, pois concatena como requisito para adequações curriculares. E os outros requisitos, como o respeito à diversidade, como meio de incluir as pessoas excluídas socialmente e integrá-los afetivamente. Assim, não é dar a entender que se fará um trabalho restrito para os grupos com necessidades especiais, mas sim torná-los

autônomos de sua visão subjetiva das aprendizagens e do currículo. Sua construção de mundo, para que todos consigam ter êxito de desempenho, visto que aqueles considerados culturalmente diferentes ou desfavorecidos, dominados perante uma cultura (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 36-41).

Partindo dessa premissa, este trabalho tem por objetivo levar a reflexão sobre a importância que se devem dar as adequações curriculares, de modo a favorecer uma verdadeira inclusão. A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico, apoiado em livros, leis, decretos, portarias, etc.

Desse modo o trabalho foi dividido em três capítulos, cujo primeiro, “Educação Especial no Brasil: marcos histórico e amparo legal”, aborda a história da educação especial e muitas legislações, decretos, parâmetros, portarias, convenções para as pessoas com necessidades educacionais especiais. No segundo, “A Educação Especial e a inclusão”, faz uma abordagem ampla sobre o fazer pedagógico e como as escolas precisam estar preparadas para a inclusão. E o terceiro, “Adequações curriculares e a prática educativa” como acontece as adequações curriculares e a sua importância nas práticas educativas.

### **Educação Especial no Brasil: marcos históricos e amparo legal.**

Na antiguidade em Esparta, as crianças com necessidades especiais eram condenadas ao abandono ou a morte, pois era uma concepção moral da época que fazia referência a perfeição do ser humano. No entanto, na Bíblia esses indivíduos que estavam excluídos da sociedade, sejam portadores de necessidades especiais, doentes, pedintes ou rejeitados, excluídos socialmente era atribuído como castigo divino (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 35-36).

Já no século XII, a Igreja Católica perseguia e matava os que discordavam dela, dessa maneira os indivíduos que apresentavam dificuldades especiais, principalmente aqueles que possuíam problemas mentais, corriam riscos. Essa situação causou revolta culminando a Reforma Protestante. Na Idade Média houve transformações com o advento do cristianismo, nesta perspectiva as pessoas deficientes não podiam ser eliminadas, pois eram consideradas criaturas divinas, porém eram abandonadas dependendo de caridade para sua existência. Com o advento da Revolução Burguesa, houve transformações na sociedade, surgindo assim ideias que davam origem as deficiências, sendo tratadas por iniciantes de medicina, que utilizavam magia, astrologia e alquimia (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 35-36).

Dessa forma linear aconteceram novas descobertas na medicina, possibilitando no século XVII, compreender a deficiência como processo natural e novos tratamentos clínicos. E no século XVIII, desenvolveu a tese do desenvolvimento por estímulos para atuação escolar, mas antes tramitou paulatinamente. Nesse sentido pode-se notar uma institucionalização para os indivíduos ou escolas especiais com necessidades especiais com responsabilidade pública no século XIX, através de conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, mas essas pessoas eram confinadas de forma segregada e longe de seus familiares (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 35-36).

Na época do Império no Brasil começaram-se o atendimento as pessoas com deficiências no Rio de Janeiro com duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Já em 1926, é criado o Instituto Pestalozzi para pessoas com deficiência mental, e em 1945, Helena Antipoff faz o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação e em 1954 é instituída a APAE (BRASIL, 2010).

Segundo Piletti (1997), o século XX evidenciou ideias educacionais humanistas, através de duas ideias centrais, o discente como sujeito fundamental da própria educação, e o aluno visto como sujeito ativo de maneira que ele constrói sua aprendizagem, essas ideias foram fomentadas pela acelerada mudanças no mundo, cujas foram propostas por inúmeros educadores visando uma reforma da escola e da educação (PILETTI, 2014, p. 22).

O século XXI trouxe consigo a transformação na cultura mundial pelo qual os intelectuais dialogaram sobre o movimento de inclusão, arraigados pela insatisfação da exclusão da vida humana. Nesse sentido a educação em todas as instâncias deve oportunizar meios para instigar competências e as capacidades de cada indivíduo, permeando que todos possam ser seres sociais na comunidade, mesmo aqueles que dependem dos outros. Desse modo é preciso acolher o outro de forma a favorecer sua participação social e individual. Nessa perspectiva para que ocorra uma verdadeira inclusão não se deve somente inserir, mas ir além, corroborando para que todas as pessoas possam ter direitos de integrar-se socialmente, não se dissociando de suas particularidades específicas ou gerais (PILETTI, 2014, p. 23).

Na Constituição de 1988 era preconizada a sinalização da educação inclusiva, no artigo 208, inciso III, que é dever do Estado, “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010).

Segundo Mantoan “a inclusão é uma educação plural, democrática e transgressora”. Dessa forma a inclusão estabelece um desequilíbrio na identidade institucional, pois afeta a identidade dos docentes possibilitando que o discente tenha importância em sua identidade. Nessa perspectiva o educando que é atendido numa escola inclusiva é um indivíduo que rompe com modelos ideais (MANTOAN, 2003, p. 32).

Em 1990 a UNESCO, promoveu a Conferência Educação para Todos, de modo que possa atender as necessidades das minorias étnicas, sociais, linguísticas, culturais, refugiados, portadores de algum tipo de deficiência, de modo a favorecer uma educação equidista e universalizada, que seja comprometida com o afastamento de discriminação de qualquer espécie, fomentando oportunidades ao ingresso escolar (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 29).

No ano de 1994, em Salamanca na Espanha, organizaram uma Conferência com trezentos participantes, cujos 92 governos representados e vinte cinco organizações internacionais com a finalidade de investigar transformações que incitasse uma educação inclusiva, preparando as escolas para que incluam todos os sujeitos, considere a diversidade e adapte atendendo as necessidades individuais dos discentes no quadro de ensino regular, fomentando o documento: “Declaração de Salamanca”. (UNESCO,1994)

Nas Leis de Diretrizes e Bases foram constituídos direitos às pessoas com necessidades especiais e/ ou pessoas com deficiências, a Lei nº 4.024/61 fundamentava-se em direito dos “excepcionais” à educação no incluído no sistema geral de ensino, a Lei nº 5.692/71 modificou a LDBEN de 1961, estipulando “tratamento especial” para os discentes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, encaminhando os alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2010).

Na Carta para o terceiro Milênio, aprovada em Londres pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, traduzida por consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki:

[...] a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por

estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes. (UNESCO, 1999).

Entretanto sabe-se que a educação para todos é desafiante, mas é fato que muitos são excluídos e impossibilitados a escolarização, superar esse desafio é caminhar para a democratização do ensino. Nesse sentido espera-se que no século XXI, a escola seja formadora de seres pensantes, criativos e interaja com as situações da sociedade moderna e não se fomite apenas com a disseminação e construção do saber. (BRASIL, 1998, p. 15).

Em 1999, acontece a Convenção de Guatemala, que foi difundida no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que propaga direitos humanos para os indivíduos com deficiências e liberdade, apontando que toda atitude de diferenciação ou exclusão que fere ou anula os direitos humanos e liberdade fundamental com base na deficiência consiste em discriminação. Através desse decreto democratiza a educação, pois rompe barreiras que impede o ingresso à escolarização, sendo de grande importância (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica são estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, que determina currículos, formação focada em atenção à diversidade e nas instituições de ensino superior dando embasamento sobre particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010).

A Lei nº 10.436/ 02 sanciona a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação, sendo defendida e divulgada por instituições, e também o enquadramento da disciplina de LIBRAS como parte constituinte nos cursos formadores de fonoaudiólogos e professores. E o projeto da Grafia BRAILLE é indicado para o uso da Língua Portuguesa em todo território brasileiro, em todas as modalidades, aprovado pelo MEC pela Portaria nº 2.678/02, e também o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que estabelece a inserção de LIBRAS como disciplina curricular, formação e certificação de docentes, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o uso bilíngue no Ensino Regular e instrução da Língua Portuguesa como segunda língua para discentes surdos (BRASIL, 2010).

No ano de 2003 o MEC instala o Programa Educação Inclusiva, que fomenta a acessibilidade, diversidade, atendimento especializado, formação de gestores e educadores com preterimento de disseminar a democratização do ensino (BRASIL, 2010).

O Ministério Público Federal, em 2004 propaga o documento: “O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, pretendendo afirmar concepção e orientações globais em inclusão dos alunos com ou sem deficiência na escola regular. Com o Decreto nº 5.296/04 normatizou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, organizando regras e parâmetros para o acesso das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, desencadeando o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, que acarreta a acessibilidade aos espaços públicos. Foram implantados em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, sendo oferecido atendimento educacional especializado, formação continuada de docentes e orientação às famílias disponibilizando na rede pública de ensino uma educação inclusiva. O Decreto nº 6.094/2007 instala o PDE, favorecendo o ingresso e permanência no ensino regular, principalmente nas escolas públicas, que é afirmado às diretrizes do Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2010).

No Brasil Decreto nº 6.949/2009, assegura a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, como emenda Constitucional para que se fomente como política de Estado consolidando a Educação Especial no âmbito de educação inclusiva. Atrelada a essa emenda são direcionadas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, que delinea a educação especial e seu público-alvo como: os discentes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades / superdotação, e deficiência; a Resolução Nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que programa as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; o Decreto Nº. 6.571/2008, que complementa o ensino regular com atendimento especializado para os discentes; e o FUNDEB que financia a Educação Básica e valoriza os profissionais da Educação (BRASIL, 2010).

### **A educação especial e a inclusão, o fazer pedagógico.**

As autoras Glat e Blanco (2007) exprimem seus anseios quanto às classes regulares serem a melhor saída para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos, visto

que as reais condições das escolas, a pluralidade, professores sem formação apropriada não concatene para isso.

A escola, que favorece a inclusão se legitima, porque para muitos discentes, é o local que lhes permitem a aquisição dos conhecimentos, fortalece formas de se tornarem cidadãos de modo ter uma vida honrada. Desse modo, incluir é fundamental, para que a escola possa permear gerações em sua totalidade se livrando das discriminações. O docente não deve prolongar soluções para que realmente se aconteça à inclusão, porquanto nada será mais importante do que a rendição de uma vida escolar, na qual o discente sofre estigmas, fique a margem da sociedade, ou seja, excluído, evadindo. Nessa perspectiva faz-se necessário o aperfeiçoamento dos docentes, melhorando suas práticas, para que a educação se modernize, ratificando com um olhar para especificidades dos discentes, sem se inclinar nas tramas da exclusão e/ou educação especial (MANTOAN, 2003, p. 53-54).

Neste sentido a Educação Inclusiva acarreta toda uma reforma nos aspectos que fazem parte da escola, integrando tanto a gestão de cada unidade como os sistemas educacionais, pois a Educação Inclusiva tem que ir além da permanência e espaço de convivência, sendo um espaço que viabilize aprendizagens de conteúdos socialmente considerados pelos demais alunos da mesma idade (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17).

Segundo Paulo Renato Souza é importante considerar que as aprendizagens dos educadores devem demandar de uma educação benevolente, que se presta em satisfazer várias formas de habilidades e competências, de modo a viabilizar elementos tecnológicos e atendimento que enxerga a individualidade quanto os procedimentos pedagógicos, respeitando a mensuração das necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

De acordo com Mantoan (2003), há uma distância das reais questões que levam á exclusão escolar, cuja nossas políticas de educação servem para apagar incêndios, não evoluindo e acompanhando as inovações, deixando de se questionar a produção das diferenças e da identidade nas instituições escolas. As escolas tradicionais resistem o fenômeno inclusivo, pois se enxergam como sendo incapazes de lidar com a diversidade real dos discentes, porque os seres humanos apresentam anseios, sentimentos e sua cultura identitária. Dessa maneira contradizem-se com o aluno abstrato, na qual são estabelecidas categorias ou classificações, fomentando as injustiças no âmbito escolar (MANTOAN, 2003, p. 50-51).

A existência de discentes isolados é muito frequente em salas regulares, que hipoteticamente são inclusivas. Para alguns se entende que a convivência social é uma promoção da classe inclusiva, que quando recebem esses alunos, matriculando - os já representa a inclusão em si, porém para que realmente ocorra à inclusão é necessário que aconteça a participação e aprendizagem, revendo currículos, se estendendo a todos os alunos, aqueles ditos normais e os que possuem “deficiências”. Precisa-se levantar a questão se realmente a escola representa um espaço significativo de conhecimento para os alunos especiais, se a resposta for sim, as práticas inclusivas encontram espaço nessa instituição (PAULINO; SANTOS, 2008, p. 33-34).

No âmbito curricular, a nomenclatura adequação pode ser entendida como flexibilização, de modo que dá a entender que se farão modificações ou transformações no meio educacional. Neste contexto, para que atenda as necessidades especiais dos educandos, é necessário favorecer a mesma proposta curricular para todos os discentes, de forma que o currículo escolar deve servir de parâmetro para mudanças, adequando e/ou alterando. Portanto, a equipe pedagógica e o professor da sala regular para tornar essa proposta real devem mapear as peculiaridades educacionais dos discentes adequando o currículo. Numa concepção inclusiva a ação pedagógica aperfeiçoa as técnicas educacionais, concebendo a presença em sala de aula das diversas maneiras de aprender. E o professor transpor barreiras de discriminação quanto às diferenças no âmbito escolar com responsabilidade, de modo a estabelecer organização do tempo e o espaço visando êxito escolar, acomodando às necessidades dos alunos, elaborando métodos, meios, condutas e ritmos de aprendizagem. No entanto, é primordial que a partir de apontamentos sobre os conteúdos curriculares que o discente deveria aprender, e dos processos de averiguação dos conhecimentos prévios e da autonomia do aluno se sistematiza (LEITE, 2008, p.10-12).

Em um novo padrão de escola a educação inclusiva ocorre com uma boa formação de seus professores e da equipe gestora reconsiderando a relação de todos os segmentos e suas interferências, transpondo barreiras que possibilite a aprendizagem, necessitando nutrir sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, métodos e técnicas de ensino, e formas de avaliar, de modo que se possam favorecer meios para a inclusão social e o desenvolvimento do educando (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

O currículo na prática educacional é visto em relação ao conteúdo. É claro que o conteúdo faz parte do currículo, mas muitas vezes o quantitativo de conhecimentos



requisitados dos discentes não se tem um objetivo que concatene a formação da sua identidade por não atender e preparar para questões do mundo, visto que a escola não se aproxima da história da comunidade contribuindo para a privação dos docentes e discentes no processo de aprendizagem como sujeitos ativos. Dessa maneira esse currículo acaba sendo um elemento de repressão, pois se fundamenta em um distanciamento da cultura popular instaurando uma cultura de dominação. Nesta temática o educando é determinado pela sua conduta e sua mensuração conforme o que vem a ser um aluno padrão, de forma que as disciplinas procuram igualá-los, discriminando-os, comparando-os, levando a um processo avaliativo não hierarquizado, que é levado a defrontar o aluno consigo mesmo, com seu percurso educativo. Logo a supremacia das decisões deve envolver toda comunidade escolar como comunidade, coordenadores pedagógicos, família, discentes, docentes, técnicos administrativos para construção de uma democracia plena (PAULINO; SANTOS, 2008, p. 13-15).

A educação ainda é uma política vertical que não é incorporada, por todos envolvidos na educação, mas tem todo um amparo, com legislações políticas públicas, práticas pedagógicas e teorias, de modo assegurar uma qualidade no ensino. Embora seja desafiadora, uma vez que os professores precisam beneficiar com aulas dinâmicas e instigantes que favoreça a diversidade nos discentes. Para que a inclusão ocorra de fato quando estrutura o PPP (Projeto Político Pedagógico), deve ser executado com auxílio da comunidade escolar, utilizando avaliação e currículo de modo reflexivo. Para que ocorra a inclusão faz-se necessário a oferta de um ensino que possua todos os serviços (PILETTI, 2014, p. 60-61).

Na melhoria da paz social, devem-se educar todos os alunos juntos, para que os docentes possam melhorar suas práticas, e os indivíduos portadores de necessidades especiais possam instruir para a vida em sociedade, desse modo à sociedade possa favorecer a igualdade universal (PAULINO; SANTOS, 2008. p. 37).

### **Adequações curriculares e a prática educativa.**

Em qualquer momento de sua vida o discente pode ter necessidades educacionais, porém algumas dessas necessidades precisam de mais atenção, necessitando de um olhar mais especializado, com base em diversos recursos de modo que fomente ao acesso ao currículo por quais os professores utilizam de vários instrumentos para solucioná-las. Assim, neste sentido a escola se baseia no desafio de estabelecer formas de satisfazer o atendimento das

diversidades dos alunos, em vez de se apontar a deficiência do discente, priorizando o ensino e a escola, para que o currículo alcance o sucesso escolar. Dessa forma para que o currículo seja adequado às circunstâncias dos discentes, contribuindo com seu progresso escolar e seu desenvolvimento individual (BRASIL, 2001, p. 33).

Segundo Leite (2008), “as adequações curriculares podem ser entendidas como estratégias as quais a escola como um todo devem fazer uso para efetivar a inclusão escolar do aluno com deficiência.” (LEITE, 2008, p.16)

Logo o conjunto de soluções educativas que visa atender necessidades educacionais especiais pode ser denominado de adequações curriculares. Podendo essas soluções ser divididas em dois grupos: adequações curriculares de grande porte ou adequações significativas, que são mudanças que para serem colocadas dependem da permissão técnico-político-administrativa, que são procedimentos realizados por órgãos político-administrativos superiores, e adequações curriculares de pequeno porte ou adequações não significativas, que são mudanças que demanda a competência do docente que executa o currículo, de modo a assegurar o discente portador de necessidades especiais em salas regulares de forma proveitosa, nas quais essas soluções devem ser divididas na escola com outros profissionais. As adequações de grande porte são desenvolvidas junto à comunidade escolar na construção do PPP (Projeto Político Pedagógico). Já as adequações curriculares de pequeno porte são feitas por meio do programa educacional individualizado (PEI), de forma individualizada e coletiva no espaço escolar, por meio da implementação do currículo da classe e da preparação das aulas (LEITE, 2008).

De acordo com McLoughlin e Lewis (2001), a escolha de atividades adequadas para o discente conforme o PEI deve ser estabelecido pelas conveniências do educando, na ponderação de suas habilidades e em noções de complementação essenciais, que contribuem com as transformações do currículo e a preparação para se avaliar o próprio programa, que serão atingidas em curto, médio e longo prazo, embasados nas finalidades. Dessa maneira as adequações podem ser pautadas na garantia da aquisição ao currículo, dos conteúdos, da metodologia do ensino e sistematização da educação, e na temporalidade. Nesta lógica as adequações da garantia da aquisição ao currículo se estabelecem na adequação de materiais de uso coletivo, conseguir junto à direção equipamentos e recursos que atenda as necessidades do aluno, favorecer meios de comunicação para o discente que possui impedimento de falar verbalmente, e possibilitar a concretização das tarefas escolares com cooperação do discente.

Já a adequação de conteúdos, é estabelecida pelas escolhas de áreas ou unidades de conteúdos, a anulação de conteúdos que não são principais e reestruturação da ordem dos conteúdos. As adequações da metodologia do ensino e sistematização da educação são pautadas na forma de abordagem dos conteúdos, a partir de atividades opcionais e suplementares, utilizando exercícios diferentes para falar de um mesmo conteúdo e aplicabilidade de materiais concretos e jogos. E a adequação de temporalidade, procura atender os discentes com necessidades especiais perante aos demais alunos, especificando o tempo gasto para absorção de um estabelecido conteúdo, se será preciso aumentar ou diminuir o tempo para que haja abstração (LEITE, 2008).

Para que se tenham melhorias educacionais é primordial que aconteça a formação continuada e a valorização do educador, pois a educação de qualidade só ocorre se houver formação de qualidade, e se a política pública instituída reconheça e valorize o profissional. Desse modo o trabalho do professor tende-se a ser de mediador fomentando um comportamento ativo dos discentes, provocador, encorajando a criticidade buscando-se a racionalidade, e orientador favorecendo a dialogicidade, a reflexão e a investigação (PILETTI, 2014, p.45).

O objetivo principal para a inclusão é a flexibilização e a adequação curricular. Dessa maneira o currículo para a inclusão prediz que deve ser utilizado línguas, modos, tecnologias assistivas, recursos, meios de comunicação, permitindo os discentes à aquisição dos conteúdos curriculares, as variedades dos métodos e formas de avaliar, realização de planos de ação, do Projeto Político Pedagógico de maneira participativa contemplando atendimento educacional especializado atendendo assim os discentes em suas conveniências e diversidades (PILETTI, 2014, p.49).

Os parâmetros de adaptação apontam a adequação no nível do currículo escolar que nem a todo o momento se concatena em adaptações individualizadas, mas se estabelece no currículo geral de modo a tornar flexível para que atenda as necessidades educacionais especiais de uns alunos sendo aprofundada na sala de aula. O foco das adequações curriculares deve-se abster nos serviços de apoio e na sistematização escolar assegurando condições fundamentais de um planejamento exclusivo ao discente que acontece de forma individualizada e no espaço da sala de aula, baseados no projeto pedagógico (BRASIL, 2003, p. 41).

Segundo Leite e Martins, (2005), os discentes que apresentam atraso em duas ou mais áreas curriculares, dificuldades orgânicas, sociais e/ou culturais, e distorção idade série, quanto o aspecto educacional, devem ser ajustados seu currículo em conformidade com a observação feita pelo docente. Portanto é necessário especificar qual currículo o discente deve ter conhecimento para que possa planejar de forma que atenda individualmente estabelecendo o que ainda não está preparado para aprender, o que pode fazer sozinho, e com ajuda, permitindo esquemas para que aconteça a aprendizagem, e se certificar se esse aluno terá necessidade de uma adequação curricular (LEITE, 2008, p. 12).

As práticas pedagógicas da inclusão escolar devem ser centradas no aluno e na diversidade em seu contexto sociocultural, dessa forma não pode ser contrário o modo de avaliar com a forma que a escola apresenta suas práticas pedagógicas, ambas devem se afastar do conservadorismo e da exclusão, sendo que a avaliação deve ter preceitos de mediação e inclusão. Nesse sentido, para que ocorra a educação faz-se necessário avaliar, para que se possam orientar as práticas pedagógicas de modo que viabilize o pensar e o fazer, de forma que seja feito um registro e acompanhamento, permitindo que a avaliação tenda a ser qualitativa, fomentando oportunidades de conhecimentos pela cooperação e colaboração (PILETTI, 2014, p. 52).

De acordo com Hoffman, em seu livro “Avaliar: respeitar primeiro, educar depois,” remete a reflexão sobre o ensino está focado na programação curricular esquecendo-se das aprendizagens, de forma que os docentes até notam as dificuldades de seus discentes, mas não conseguem diagnosticar em quais áreas é necessário o reforço, pois a avaliação é usada como instrumento de mensuração com função classificatória, de reprovação e aprovação, sendo burocrática, dissociada de um acompanhamento, que serve para auxiliá-los. Neste sentido o professor pode estimular por meio do diálogo, registros a autoavaliação, compreendendo métodos diversos de avaliação como produção de portfólios, mapas conceituais, diários de aula produzidos pelos discentes e etc. Dessa forma esses métodos não atendem um modelo adotado ou imposto, mas que viabilize a melhoria dos processos de aprendizagem fomentando a diversidade que compreende uma intervenção significativa (PILETTI, 2014, p. 53).

Para considerar apropriada a especificidade do discente é preciso que se adequar o currículo regular de modo a realizar um currículo criativo que seja mutável, sujeito ao desenvolvimento para que as adequações curriculares transponham as barreiras de aprendizagem. Dessa maneira o planejamento pedagógico e ações caracterizam as adequações

curriculares de modo a favorecer o aprendizado do aluno, como e quando aprender, as maneiras eficazes para que ocorra a aprendizagem e como e quando se avaliar o discente (BRASIL, 2003, p. 34).

As adequações curriculares permeiam a escolarização dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com intuito de sanar as dificuldades de aprendizagens. Logo, são medidas pedagógicas que são legitimadas nas salas de aulas, nas atividades, no projeto político pedagógico e quando se faz necessária, reconhecendo as competências de cada discente com os padrões do currículo regular, rejeitando as suas limitações, potencializando o seu melhor, buscando a eficácia educativa, de modo que evidenciam a diversidade favorecendo igualdade de possibilidades educacionais. Entretanto, na contemporaneidade sua conjuntura ainda se faz precisa, pois nos sistemas educacionais evidenciam os obstáculos que tem para se deferir as necessidades especiais dos discentes no ensino regular, especialmente daqueles que possuem superdotação, deficiências ou condutas típicas de síndromes, porquanto a flexibilização e as dinamicidades do currículo regular podem não ser eficientes para atender essa demanda ou superar suas limitações (BRASIL, 1998).

### **Considerações Finais**

O documento aborda as adequações curriculares quanto à prática educativa, tornando-se imprescindível a sua discussão, pois fomenta o pensar não dissociado de uma prática que se torna necessária para aqueles que possuem necessidades educacionais especiais, que hoje cujo seu atendimento está na escola regular, não obstante de se estabelecer um olhar mais amplo para cada indivíduo em suas especificidades, tornando cidadãos plenos num processo inclusivo na sociedade.

Desse modo grande avanço pode ser visto na atualidade, desde as primeiras civilizações, na história da humanidade. Entretanto, a integração foi um dos passos importantes, para o início de uma história em que o ser humano começa a ser respeitado em sua individualidade na instituição escola, como sua adaptação ao meio, o que de fato contribuiu para uma visão de totalidade do indivíduo que se caracterizou com a inclusão, que junto com as ideias inclusivas veio o fato de se adequar o currículo.

No entanto, a inclusão foi propagada após muitas discussões e com a criação de leis, decretos e conferências que cada vez mais reforçam a importância e o direito de todos, como uma educação equidista e universalizada.

A inclusão deve-se abster de metodologias viáveis que atendam todos inseridos no processo educativo de forma cidadã na sociedade. Dessa maneira a educação deve favorecer formas diferenciadas e de artifícios que ofereçam aprendizagens significativas, distanciando-se do fracasso escolar.

Neste sentido é preciso que os profissionais da educação sejam valorizados, e preparados com uma cultura de atualizações em todos os aspectos para que saibam fazer a verdadeira inclusão, e que possa ocorrer de forma cooperativa e colaborativa levando em conta a diversidade e a pluralidade cultural, tornando os discentes de fato ativos em suas aprendizagens, fomentando-lhes autonomia.

Como trata esse documento só acontecerá à verdadeira inclusão através de adequações que sejam entrelaçadas a uma gestão democrática, que oportunize a realização da vontade coletiva da comunidade escolar abrangendo aspectos de sociedade igualitária. É preciso adequar a escola para receber alunos heterogêneos e de forma que eles não precisem se adaptar para se sentirem parte de algo.

É preciso superar os desafios, transpor as dificuldades que deixam alguns a margem da sociedade, excluídos, e fomentar a tão sonhada democratização do ensino, tornando realmente a escola em um espaço que ocorre a educação inclusiva.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para educação especial para educação básica**/ Secretaria de Educação Especial. MEC /SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001** <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acessado: em 21 maio 2017.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral: SEESP/MEC.** Maria Salete Fábio Aranha (org.) - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. P.15-35. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LEITE, Lúcia Pereira. **Práticas educativas: adaptações curriculares**/ Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental /Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf> >Acessado: 10 jan 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér: **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações Curriculares. In: GLAT, Rosana. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. P. 36-52. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PAULINO, Marcos Moreira (Org.); SANTOS, Mônica Pereira dos. : **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar**- São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** 1. Educação inclusiva. 2. Crianças mentalmente deficientes. 3. Incapacidade intelectual. 4. Formação de professores. I. Sampaio, Sônia Maria R. I I. Título/ Cristiane T. Sampaio - Salvador: EDUFBA, 2009.

UNESCO. **Carta para o terceiro milênio**. Londres, Grã-Bretanha -1994 A tradução foi feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki. <<http://eduardobarbosa.com/textos/ver/3/24/0>> Acessado 06 de outubro de 2017

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1999 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acessado: 21 maio 2017.

# OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Beatriz Faustino da Silva Portela<sup>1</sup>

Tânia Maria Machado Pinto<sup>2</sup>

## 1 Introdução

As políticas públicas de educação superior têm mostrado a grande influência das épocas sobre as práticas desenvolvidas no tocante aos aspectos administrativos e pedagógicos. Medidas são implantadas e às vezes pouco eficientes para a melhoria da qualidade da educação em tal modalidade, visto muitas vezes a falta de conhecimento dos espaços gestores e suas inter-relações com o corpo discente e docente na busca de eficácia e produtividade. Neste contexto o trabalho que ora apresentamos tem por objetivo analisar a diversidade temática e metodológica no âmbito da regulamentação do ensino superior no Brasil, os acontecimentos marcantes frente às políticas de época até chegar à atual regulação do Ensino Superior com ênfase nas propostas pedagógicas.

A seguir apresentamos o cenário histórico da educação nacional situando às determinações estruturais e conjunturais de uma dada realidade social, política e cultural do país.

A colonização do Brasil ocorreu entre 1500 e 1822, (GHIRALDELLI, 2008, p. 24) e a educação brasileira nasceu, oficialmente, com a chegada dos jesuítas, que trouxeram consigo a concepção educacional europeia confessional baseada no cristianismo católico. A primeira

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS), atual Universidade de Vassouras. Secretária do Reitor da Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Avaliadora Educacional Técnico do Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE, período de março de 2014 até abril de 2015. Secretária Municipal de Educação de Valença/RJ, período de janeiro de 2013 até fevereiro de 2015. Graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional D. André Arcoverde (1977), Especialização: Metodologia do Ensino Superior pela FAA/Valença/RJ (1998). Docente na FAA no período de 1995 aos dias atuais. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2000), Dissertação: Desafios da Gestão Democrática: uma experiência de uma escola municipal em Pirai/RJ. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2008), Dissertação: Cidades Digitais: um programa de acesso à internet para a comunidade e educação? Professora assistente da Universidade de Vassouras, município de Vassouras/RJ; de 2002 a janeiro de 2018. Na USS Coordenadora da Central de Estágios; Membro: Comissão Permanente de Avaliação - CPA; Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia - NDE e CONSU e CONSEPE - Conselho Universitário. São campos de pesquisa na área de educação: Gestão, Tecnologia de Informação e Comunicação, Planejamento e Formação Profissional. Trabalha com assessoria educacional em redes municipais de educação.



escola do Brasil foi fundada na cidade de Salvador, em 1549, pelos jesuítas e em 1552 já havia três escolas jesuítas voltadas para formação cristã (NEY, 2008).

O “projeto pedagógico”, se assim o pudermos chamar, das escolas jesuítas oferecia o ensino das línguas: Latim e Portuguesa, porém era totalmente desvinculado do contexto histórico da vida na Colônia em que o objetivo da aprendizagem era catequizar e ensinar a cultura geral portuguesa, não proporcionava mudanças sociais, muito menos preparava o indivíduo para o trabalho, o modelo de ensino era, o que chamamos hoje de educação bancária (FREIRE, 1987). Esse modelo dos Jesuítas perdurou por bastante tempo, e ainda hoje encontramos resquícios da herança deixada por eles, em nossa educação (NEY, 2008, p. 34-35).

Então, em 1759, Marquês de Pombal, Ministro de Estado em Portugal, expulsou os jesuítas do Brasil e de Portugal, com a finalidade de reformar a educação. Baseado em ideais iluministas, em que a razão e o conhecimento científico deveriam ser considerados adequados, em detrimento do conhecimento teológico, o Marquês de Pombal começou a desenhar a ideia do que chamamos hoje de escola laica e gratuita (BRANDÃO, 2007). Com as reformas propostas, o Estado assumiu a centralidade educacional, e os professores começaram a receber do Estado pela função de ensinar. O período pombalino, marca a educação nacional, com a influência do Iluminismo e a formação (na Europa) de intelectuais, que, ao retornarem ao Brasil, interferiram na transformação do pensamento da sociedade (GHIRALDELLI, 2008, p. 24-28).

Quase 50 anos após a expulsão dos jesuítas pelo referido Marquês, a família real portuguesa chega ao Brasil, em 1808, auxiliada pelo governo inglês, e fugida de Napoleão Bonaparte. A coroa portuguesa transferiu a sede monárquica de Portugal para o Brasil, para não perderem o domínio sobre a mesma (MACIEL, 2015).

A vinda da família real portuguesa para nosso país reformula mais uma vez a educação nacional através da política Joanina, com o objetivo de fazer do Rio de Janeiro, o mais próximo do que deveria ser a sede da coroa portuguesa, (GHIRALDELLI, 2008, p. 28) essa reforma focou a transformação da educação, e consolidou a perda da administração educacional pela Igreja Católica para o Estado (NEY, 2008).

Analisar o contexto histórico da educação brasileira e suas políticas pedagógicas de época é fundamental, não somente para compreendermos como sucedeu a história da

educação brasileira, mas também para compreendermos que a implantação do Ensino Superior no Brasil só foi possível pela chegada da família real e suas demandas para transformar o Brasil em um lugar que atendessem aos requisitos luxuosos da coroa, e suas necessidades educacionais.

## **2 A história da Educação Superior no Brasil**

As primeiras instituições de educação superior surgiram em 1808, para atender demandas da Corte, a Educação Superior era responsabilidade do Governo Central, esse monopólio só foi encerrado na fase inicial da República, em que dava aos Estados autonomia para trabalhar no ensino secundário e ensino superior,

[...] instaurou-se [...] a dualidade de competência em relação aos assuntos de educação. As Províncias, em seus respectivos territórios, ficaram claramente com a faculdade de iniciativa relativamente ao ensino primário e secundário. A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo o país [...] (SILVA, 1969, p. 195).

Essa dualidade de competência faz-nos refletir sobre as demandas da corte, em função de estarem no Brasil, necessitavam da educação para a elite europeia que veio juntamente com a família real e não poderiam voltar para a Europa para receberem educação de melhor qualidade na época (JUNIOR, 2004, p. 1).

Faz-se necessário descrever que, no que concerne ao período de vida (1825-1891) e de reinado (1841-1889) de D. Pedro II, filho de D. Pedro I e, herdeiro do trono brasileiro, a educação teve, sob o seu governo, grande dedicação, apesar de muitos de seus esforços não serem correspondidos e, “Mesmo sobrecarregado financeiramente, o governo solucionou vários problemas relacionados à Educação Pública no município do Rio de Janeiro e da Educação Superior existente no país.” Relato de Marli Maria Silva Quintanilha em seu trabalho *A Educação de D. Pedro II, Imperador do Brasil* (2004, p.2126). Portanto, é possível perceber e afirmar que a educação brasileira, em sua totalidade, teve muito apoio durante a vida de D. Pedro II, o que colaborou para a evolução da educação superior no Brasil (ALMEIDA, 2000).

Então, foram implantados os primeiros cursos no Brasil, foram eles: os cursos de Medicina, cursos jurídicos, a Academia de Belas Artes e a Academia Real Militar, porém eram compreendidos como escolas profissionais. Corroborando com a implantação desses

cursos e da criação de instituições de ensino superior, é que se começou a pensar em instituir uma Universidade, entretanto por muito tempo sem sucesso (CAVALCANTE, 2000; MASETTO, 1998).

A primeira Universidade no Brasil foi a junção de três faculdades do Rio de Janeiro,

[...] pela reforma Carlos Maximiliano (Lei nº 2924, DE 5/1/15), o governo foi autorizado a reunir as três faculdades existentes no Rio de Janeiro numa “universidade”, o que só veio a acontecer em 1920 pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro do mesmo ano. Considerando, todavia, o caráter desarticulado, individualista e profissionalizante das instituições de ensino superior então existente, não seria a simples superposição de uma reitoria que iria transformá-las em universidade. (CAVALCANTE, 2000, p. 8).

Podemos perceber que no período em que a reforma foi autorizada, ainda não existia no Brasil qualidade educacional e principalmente um modelo adequado para instituir uma Universidade com modelo de integração necessária para atender as características e peculiaridades fundamentais para uma Universidade, portanto, a instituição da primeira Universidade nesse período foi inautêntica.

Com isso, houve um crescimento na criação de Universidades, porém o modelo continuava desarticulado e totalmente fora do molde integralizado necessário nesse nível de ensino, que só começou a ser repensado, e conseqüentemente, revisado, pelo menos no sentido de Pesquisa Científica, com a vinda de cientistas pesquisadores e professores de outros países ao Brasil,

[...] para a Universidade de São Paulo, levaram a criação de um grupo de jovens cientistas brasileiros que elevaram a pesquisa a um nível de importância até então nunca alcançado. Esse fator, aliado à pressão que começava a existir em busca de acesso aos estudos superiores, [...], forçavam mudanças na estrutura do ensino nesse nível, sem muito sucesso. (CAVALCANTE, 2000, p. 9).

Apesar das palavras finais no trecho citado por Cavalcante (2000, p. 9), publicado pelo MEC, em que ela atesta que a tentativa de mudança do ensino superior foi “sem muito sucesso”, pode-se observar que com vinda desses professores pesquisadores houve, pelo menos, a tentativa de mudança e, com ela, a percepção de que o molde universitário fragmentado que o Brasil adotara com a unificação de faculdades, transformando-as em uma Universidade totalmente desarticulada, não correspondia ao que deveria ser realmente uma Universidade.

Com isso, viu-se a necessidade de se criar uma legislação própria para a educação, que sancionasse uma visão unificada do que seria a educação brasileira. Foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961. Para tratar do Ensino Superior, contudo a recém-criada legislação não foi satisfatória e por isso, foram sendo realizadas diversas discussões para tentar ajustar a legislação a realidade educacional, principalmente no que correspondia ao Ensino Superior (BRASIL, 2000, p. 9-11). Em 1968, na ditadura militar (1964-1985), criou-se a lei nº5.540/68 que ficou conhecida como Reforma Universitária, essa legislação tinha o objetivo de reformular a Educação Superior no Brasil desfragmentando o modelo universitário que havia e, instituindo o vínculo entre o Ensino e a Pesquisa, e a extensão (MARTINS, 2009, p. 16).

Entre os avanços que essa legislação proporcionou, encontramos:

[...] efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. (MARTINS, 2009, p.16).

Mesmo com todos os avanços no ensino superior, a criação de uma legislação que ficou historicamente conhecida como “Reforma Universitária” não foi suficiente para atender todas as demandas que o nível superior exigia, principalmente na questão de acesso a esse nível e, também, sem desprezar o fato de que o Brasil encontrava-se em Regime Militar, e que a falta de autonomia e liberdade de expressão foi marcante nesse período, assim como controle total da mídia, logo, as IES (Instituições de Ensino Superior) também eram completamente controladas em tudo que poderiam ou não ensinar. Além disso, a questão da extensão não era realmente trabalhada nas IES, o que não colaborava para a real missão da educação superior que é indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CAVALCANTE, 2000, p. 10; MARTINS, 2009, p. 17). Apesar da Reforma não ajustar totalmente o Ensino Superior no Brasil, ela proporcionou crescimento na criação de

Instituições de Ensino Superior, principalmente pela iniciativa privada (BOCLIN, 2012, p. 175).

Como a reforma não havia sido suficiente para ajustar a organização estrutural do ensino superior, ainda havia em nosso sistema educacional Universidades fragmentadas e, somente com a Constituição de 1988, que foi estabelecido a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que foi um amplo avanço pedagógico na história do ensino superior brasileiro (MARTINS, 2000).

Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394, essa legislação reordenou o ensino brasileiro, e no ensino superior favoreceu o pensamento crítico, e no IV capítulo dedica-se à Educação Superior, e em seu primeiro inciso, já demonstra responsabilidade com a progressão do pensamento reflexivo e pesquisador: “Art. 43. Inciso I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;” (BRASIL, 1996).

A nova, e atual, LDB além de promover os aspectos já citados, abrangeu o acesso ao Ensino Superior no Brasil tornando-o menos aristocrata, com ela tornam-se obrigatórios cursos noturnos em instituições públicas, além da regulamentação da Educação a distância, financiamento da educação e, também, autonomia das instituições face ao Governo. Portanto, marca o início de uma nova Educação Superior no Brasil (CAVALCANTE, 2000; RANIERI, 2000).

### **3 Regulação da Educação Superior Brasileira**

Apesar da autonomia garantida Constitucionalmente, o Governo Federal sempre manteve controle sobre o Ensino Superior, esse controle, tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas, é exercido através da Regulação, que são as Legislações que determinam critérios de qualidade para o funcionamento das IES.

O Estado, por herança histórica de uma colonização europeia e dos diversos regimes políticos adotados pelo Brasil ao longo de sua existência, sempre teve o controle do Ensino Superior (BOCLIN, 2012).

Vale ressaltar que, a principal preocupação em relação ao estabelecimento de novas Instituições de Ensino Superior dava-se a partir da crescente abertura desse nível de ensino,

principalmente no setor privado, em função disso, a partir de 1970, o Governo iniciou as discussões sobre a necessidade de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas IES e,

[...] Em 1976, a antiga Secretaria de Educação Superior (SESu), então Departamento de Assuntos Universitários (DAU), promoveu na UNICAMP um evento de âmbito internacional sobre pesquisa institucional e avaliação. (BOCLIN, 2012, p. 25).

Este evento serviu de fermento para as novas regulamentações para o Ensino Superior que viriam como na própria Constituição de 1988 em que já abordava algumas prerrogativas para a iniciativa de IES (BOCLIN, 2012).

Gabriel Mario Rodrigues, que foi presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) no período de 2009 a 2015, faz uma abordagem em relação à Constituição Federal de 1988, que estabeleceu pluralidade de projetos pedagógicos, e coexistência entre Instituições públicas e privadas, portanto, há um direito garantido às IES de elaborarem seus projetos pedagógicos de acordo com seus princípios institucionais, porém, o controle exercido pelo Governo, faz com que seus projetos encaixem-se em critérios pré-estabelecidos pela Regulação (RODRIGUES, 2016, p. 28).

Em 1983 o Brasil aprovou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e,

A metodologia de avaliação consistiu a aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade. (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 435).

Após um ano o Programa foi desativado, e não houve consenso entre os especialistas do projeto sobre os dados recolhidos. E em 1985, o MEC instaurou a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (MEC, 1985), e percebeu-se que a avaliação institucional não era benéfica para todos os setores nacionais, além dos membros da comissão não serem homogêneos, muitos não tinham bagagem universitária, e no mesmo ano a comissão foi destituída (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006).

A história da regulação da Educação Superior brasileira tem vários entraves, diversas comissões instauradas sem sucesso, mas que ao longo do tempo alcançaram algum aproveitamento, mesmo que de embrião para posteriores políticas reguladoras, entre elas, vale ressaltar o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), que criou novos critérios para fundamentar o (re) credenciamento de IES. Mas somente em 1987, com a realização do Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior em Brasília, que foi promovido para analisar alguns modelos de avaliação em outros países, é que viu-se a iminente necessidade de institucionalizar procedimentos efetivos para avaliar a qualidade do ensino superior (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006).

Já nos anos que sucederam 1990, surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que concebeu a

[...] autoavaliação como etapa inicial de um processo que se estenderia a todas as instituições e se completaria com a avaliação externa. O princípio básico do PAIUB encontrava-se na globalidade com que as IES deveriam ser avaliadas [...] (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 441).

Diversas Instituições, tanto públicas como privadas, aderiram ao Programa, pois com ele, instaurou-se um enorme incentivo à avaliação institucional. Pela Lei nº 9.131/1995, foi instituído o Exame Nacional dos Cursos (ENC), que ficou conhecido como “Provão”, com a intenção de avaliar o conhecimento construído pelos alunos que estavam por terminar a graduação (BOCLIN, 2012).

Em 1996, com o Decreto nº 2026, começaram a valer os indicadores de qualidade que as IES deveriam aderir. Ou seja, o Governo começa a ditar quais os níveis de qualidade as Instituições de Ensino Superior deveriam acompanhar. (BOCLIN, 2012, p. 29).

Com os indicadores de qualidade, Boclin (2012) afirma que as IES perderam parte da autonomia para organização de suas diretrizes curriculares e seus padrões, e indicadores políticos, para serem (re) credenciadas. Portanto, o olhar pedagógico vem ao encontro das necessidades educacionais exigidas pelo Estado, e é válido pensar em diversidade regional e cultural, das IES e liberdade acadêmica para formular seu exercício escolar,

[...] É próprio da educação ser eficaz e prospectiva, resistente a tempo e espaço definidos pela métrica e pelo compasso da escolaridade. Trata-se de uma lição para as universidades entenderem que nem elas são soberanas para absolutizar tempos, métodos e conteúdos de aprendizagem, nem as

determinações externas podem domesticar as práticas acadêmicas e fazê-las refém de sua lógica. (BOCLIN, 2012, p. 31).

Inovações pedagógicas referem-se, também, a organização curricular, o olhar pedagógico dentro do Ensino Superior se vale a partir das organizações e estruturas curriculares, pensamentos e práticas educacionais, logo, com a prerrogativa de que o Governo deve ditar quais indicadores as dimensões didático-pedagógicas devem adotar, reprime, de certa forma, a autonomia e pluralidade das IES em relação as suas próprias inovações pedagógicas (GARCIA, 1995; REIS, 2013).

Em contrapartida, em 2004, a Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), de nº 10861, foi bem recebida pelas IES, como poderoso instrumento para orientar as políticas públicas de qualificação educacional, o Sinaes traz consigo a primazia de aferir a qualidade a partir de três instrumentos, a avaliação interna, a avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que trouxe a prerrogativa de avaliar não somente os egressos, mas os alunos que iniciam nas instituições, podendo assim, fazer uma real avaliação do conhecimento construído e da qualidade do ensino das IES (RODRIGUES, 2016; INEP, 2015).

Apesar de algumas inovações trazidas pela Lei do Sinaes, ela foi baseada nos ensaios do PAIUB, principalmente no que refere-se às visitas *in loco*, avaliação interna da Instituição, respeito a identidade das IES, entre tantos outros princípios que o PAIUB trouxe, e a Lei do Sinaes adotou, entretanto, a Lei do Sinaes, não seguiu a política de participação optativa, obrigando a todas as Instituições de Ensino Superior a aderirem a avaliação Institucional como princípio do diagnóstico da qualidade de ensino (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Segundo o Próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

[...] Os principais Objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e autonomia de cada organização. (INEP, 2015).

Embora saibamos que a Pós-Graduação *stricto sensu* é avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é uma Fundação do Ministério da



Educação, a Lei do Sinaes dita às diretrizes e avalia a integração graduação, pesquisa e extensão (BRASIL, 2017).

Para avaliar os três eixos, o Sinaes utiliza-se da avaliação interna, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, avaliação externa realizada por comissões designadas pelo INEP, que seguem diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e incluem visitas in loco dessas comissões, e pelo ENADE. Entre os objetos da avaliação institucional realizado pelas Comissões Próprias de Avaliação devem estar presente o eixo “aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos docentes e funcionários, ou seja, toda comunidade deve estar envolvida no processo, e pode-se perceber que dentre os instrumentos de avaliação, há sempre a preocupação com a parte pedagógica das IES (BOCLIN, 2012).

Após a Lei do Sinaes, foi estabelecido o Decreto nº 5773/2006, que organizou a responsabilidade de cada órgão Governamental em relação ao Processo Avaliativo para regulação do Ensino Superior,

[...] Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto. (BRASIL, 2006).

Entretanto o Decreto referencia a Lei do Sinaes como referencial básico para o processo de avaliação. O Decreto nº5773/2006 também delimita os prazos para (re) credenciamento das IES divididas entre Faculdade, Centro Universitário e Universidade, padroniza as fases do credenciamento e recredenciamento, dispões a documentação necessária, e tantos outros processos como transferência de manutença e elementos necessários dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que torna-se documento obrigatório como compromisso da IES de melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2006).

Dentre os itens que o Decreto dispões como sendo obrigatório a ser contido no PDI, destacamos,

[...] IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e

estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; [...] (BRASIL, 2006).

É possível analisar que toda regulação, a partir dos anos 2000, fixada pelo MEC, viabiliza um olhar pedagógico para a organização da Educação Superior, visto que dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura de 2006, é enfatizado o olhar generalista do Pedagogo para todas as áreas em que se produz conhecimento, na gestão, organização de sistemas de Ensino, como também nos processos de avaliação da Educação (CNE, 2006).

Em 2007 o MEC publicou a PORTARIA NORMATIVA nº 40, reeditada em 2010, que instituiu o sistema eletrônico e-MEC para a sequência de trabalho e gerência das informações do processo de regulação que favoreceu a análise da documentação e o fluir dos processos avaliativos de regulamentação. Além disso, a PORTARIA NORMATIVA nº 40 consolida os processos comuns de credenciamento e autorização de cursos de graduação, os indicadores de qualidade, o banco de avaliadores (Basis), que obrigatoriamente deve ser composto por professores universitários, e quais procedimentos são cabíveis ou proibidos aos avaliadores durante a visita in loco, procedimentos para credenciamento de educação a distância, entre outras disposições.

Entretanto, o propósito do presente artigo é encontrar dentro do processo de regulação do Ensino Superior quesitos de cunho pedagógico que justifiquem o olhar e o trabalho dessa área da ciência humana dentro deste nível de ensino, no processo estabelecido pela PORTARIA NORMATIVA Nº 40, como notável preocupação do Governo em relação aos Projetos Pedagógicos de Cursos, destacamos:

[...] § 5º A Comissão de Avaliação, na realização da visita in loco, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição, com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC), quando se tratar de avaliação de curso. (BRASIL, 2010).

O MEC está sempre inovando os indicadores de qualidade, a última atualização dos indicadores foi deliberada com a Portaria nº 1383 de 31 de outubro de 2017, que,

Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes. (MEC, 2017).

Dentre os itens dos indicadores de qualidade atualmente aprovados, podemos destacar, dentro da dimensão didático-pedagógica: 1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso, 1.4 Estrutura curricular, 1.5 Conteúdos curriculares, 1.16 Metodologia, Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, 1.18 Material didático, e 1.19 Material didático, que estão ligados ao olhar pedagógico que as IES precisam ter em relação tanto aos cursos, como a gestão (MEC, 2017).

Justificando a relevância da avaliação institucional, Lucia Maria de Assis (2008, p. 39) em sua tese de doutorado sobre a regulação da educação superior, diz:

[...] Tendo em vista a importância da avaliação e os papéis que ela vem desenvolvendo na definição dos rumos da educação é possível que ela tenha contribuído para o processo de democratização das ações relacionadas à educação superior no Brasil [...].

Ou seja, além de favorecer a qualidade do ensino, o processo avaliativo, favorece também a sua democratização, através dos resultados da avaliação é que são liberadas as verbas para o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e bolsas para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o que Pedagogicamente proporciona um maior acesso das camadas mais populares ao conhecimento de nível superior (BOCLIN, 2012).

O olhar pedagógico encontra-se então, na organização e regulação do Ensino Superior, o favorecimento a utilização das inúmeras fontes de conhecimento, os paralelos entre pontos de vistas diferentes, e o enfrentamento de novos desafios, além do planejamento dos conteúdos, criação de estratégias para formação do educando, todas essas prerrogativas são encontradas nas diversas Políticas Públicas que foram reestruturando a Educação Superior no Brasil ao longo do tempo (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2017).

Apesar do criterioso olhar para a qualidade da educação superior pelo Governo, ainda sim, há necessidade de aprimoramento do Processo, no livro organizado por Fábio Garcia Reis (2013), ele afirma que a regulação exercida pelo MEC é um entrave para inovações nas IES. É necessário então, verificar que apesar dos avanços na Regulação da Educação Superior, avaliação é um processo inacabado e que deve estar em constante atualização (LUCKESI, 2011; JORBA, 2003).

#### **4 Considerações Finais**

O material, em relação ao olhar pedagógico para a regulação da educação superior brasileira, principalmente produzido por pedagogos, é escasso, existe uma necessidade científica de aprimorar os estudos voltados para Educação Superior por parte de quem faz ciência da educação.

Contudo, Libanêo e Parreira (2007) apresentam a Pedagogia como Ciência da Educação, sendo, então, o Pedagogo seu Cientista e dentro das atribuições que a esta ciência compete, está o Processo de Avaliação, além das Diretrizes Curriculares (2006) para o Curso de Pedagogia, também abordarem a relevância do trabalho do Pedagogo em todos os espaços em que a educação acontece.

Ao percorrer da história da educação brasileira, brevemente estudada neste artigo, é possível afirmar que a preocupação didático-pedagógica esteve presente em todo o caminho, seja com as mudanças históricas que proporcionaram alterações metodológicas para o ensino, até a perda da gestão educacional pela Igreja para o Estado, que garantiu, pelo menos pela legislação, o ideal de escola laica e gratuita.

Para o Ensino Superior é possível afirmar que houve diversas tentativas de reformulação e para todo processo educacional deveria existir um olhar pedagógico. A atual Regulação do Ensino Superior está diretamente vinculada ao resultado alcançado no Processo Avaliativo instituído pelo Governo, e todo Processo Avaliativo é necessariamente objeto de estudo da ciência da educação, como afirma a própria Diretriz do Curso de Pedagogia “Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (CNE, 2006, seção 1, p. 11).

Considerando, então, a avaliação como diagnóstico da construção do conhecimento, toda sequência do processo está relacionada ao olhar pedagógico, nas IES, são avaliados tudo que envolve a qualidade do ensino, desde a infraestrutura até a relação existente entre graduação, pesquisa e extensão, com o envolvimento dos discentes e da comunidade acadêmica nas avaliações internas e externas.

Isto exposto há, portanto, na Educação Superior a necessidade de considerar questões pedagógicas, seja para o ensino, seja para a sua gestão, e fazer valer desta ciência para melhoria da qualidade em nossas Instituições de Ensino Superior.

## Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. Instrução pública no Brasil (1500-1889). **História e Legislação**. São Paulo: Educ, 2000.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. 244 p. 2008. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BOCLIN, Roberto. **Avaliação institucional: Quem Acredita?** 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber, 2012.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 49-68, 2017.

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1383 de 31 de outubro de 2017**. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1383-2017-10-31.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. **Sobre a Capes**. 2017. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes/7473-sobre-a-capes>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

DA SILVA JUNIOR, Annor; MUNIZ, Reynaldo Maia. A regulamentação do ensino superior e os impactos na gestão universitária. **Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária Da América Latina**, v. 4, 2004.

DIAS, Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes; MARCHELLI, Paulo Sergio. **Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GHIRALDELLI, Junior P. **História da educação brasileira**. 3ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

INEP. **Sinaes**. O que é Sinaes. Brasília: INEP/MEC, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>> Acesso em: 10 nov 2017.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. **A função pedagógica da avaliação**. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, p. 23-45, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola**. In: Congresso Internacional sobre Avaliação da Educação. 2011. p. 34-35.

MACIEL, José Rodrigues. **Formação humanística em direito**, 2ª edição. Saraiva, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MASETTO, M.T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M.T. (Org) Docência na universidade. 4.ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998. 112p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Ensino Superior. **Comissão para reformulação do ensino superior**. Uma nova política para a Educação superior. Brasília: MEC, 1985.

NEY, A. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2008.

PARREIRA, Lelis Dias; LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia como ciência da educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 511-518, 2007.

QUINTANILHA, Marli Maria Silva; MURASSE, Celina Midori. **A educação de D. Pedro II**, imperador do Brasil. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual do Paraná–21 e, v. 22, 2004.

RANIERI, N. B. **Educação superior**, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **O Sinaes como sistema**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 3, n. 6, 2006.

RODRIGUES, Gabriel Mario. **Educação Superior**: tecnologia, inovação e criatividade. Brasília: ABMES editora, 2016.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Ed. Nacional, 1996.

# SÍNDROME DE *BURNOUT*: UMA ABORDAGEM ACERCA DO ESGOTAMENTO DOCENTE

Márcia Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>

Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim<sup>2</sup>

## Introdução

Ao longo da vida as pessoas gastam uma quantidade significativa de tempo em atividades relacionadas ao trabalho, uns trabalhos são de importância central para a própria identidade e autoestima.

Portanto, não é nenhuma surpresa que o trabalho tenha o potencial de melhorar e em contrapartida prejudicar o bem-estar de uma pessoa.

Segundo Carlotto (2002), todas as pessoas podem sofrer com os efeitos negativos dos estressores do trabalho.

Sendo assim é exigido do indivíduo um maior envolvimento e comprometimento no mundo do trabalho, de modo que o mesmo inserido nesse contexto demande de um grande esforço para adaptar-se e sobrepor-se frente às complexidades e exigências da vida laboral, pois nos últimos tempos a sociedade tem presenciado diversas mudanças, transformações de natureza social, política, econômica, cultural e tecnológica, alterando a vida social, pessoal e familiar do professor.

A sociedade espera que os professores tomem para si a responsabilidade de educar os futuros líderes do amanhã e seus ensinamentos são essenciais para o desenvolvimento integral do aluno. Além disso a cada dia são desafiados com a tarefa de desempenhar com êxito muitos papéis e responsabilidades diferentes, incluindo ser um motivador, gestor, observador, conselheiro, líder da escola, provedor de recursos, mentor para colegas professores, e ainda

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras; Curso de extensão Aperfeiçoamento do AEE - Faculdade Federal de Uberlândia; Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual, Universidade Federal de Alagoas.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Matemática pela Universidade Severino Sombra (USS); Pós-Graduada em Psicopedagogia (USS) e Graduada em Pedagogia (USS). Coordenadora e Psicopedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras; Professora Assistente II nos cursos de Psicologia e Pedagogia; Membro do NDE e do Colegiado de Pedagogia. Participante do Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva e Pesquisadora/Universidade de Vassouras. Vassouras/RJ, Brasil.

ser um agente ativo de mudança de si mesmos e de seus alunos entre outros, embora interpretado de forma comum como uma ocupação "fácil".

Algumas literaturas relatam que o ensino pode ser uma das profissões mais estressantes enfrentadas pelo professor, com níveis semelhantes de estresse como de Paramédicos, Policiais e Assistentes Sociais. Com o elevado número de papéis e responsabilidades que os professores enfrentam, fica fácil imaginar que o *Burnout* tenha relação com a baixa qualidade de vida laboral desses profissionais.

No trabalho docente existem alguns estressores que fazem parte da função e outros são ocasionados no próprio ambiente de trabalho.

De acordo com Carlotto (2002), esses estressores psicossociais, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*. Essa síndrome é considerada por França e Rodrigues (1999) como uma resposta emocional a situações de estresse crônico em função de relações intensas em situações de trabalho com outras pessoas.

Segundo Maslach e Jackson citado por Tamayo & Trócoli (2002), se constitui de três dimensões conceitualmente distintas, mas empiricamente relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional.

Pode-se dizer então que esta Síndrome em professores interfere no contexto laboral, prejudicando o desempenho das atividades pedagógicas, induzindo os docentes a indiferença, insensibilidade tendo por consequência enfermidades, ausência no trabalho e desinteresse de lecionar.

Lipp (2002) afirma que ser professor é uma das profissões mais estressantes da atualidade e segundo Carlotto (2002) pode ser considerada como de alto risco.

Cuidar da escola, de seus personagens, dos processos que ali acontecem é uma das responsabilidades dos pesquisadores. Levar aos responsáveis estratégias cientificamente comprovadas como eficientes, é um compromisso social que não pode ser ignorado. É contribuir para que melhore a qualidade de vida não só da escola (LIPP, 2002, p. 9).

Neste contexto, esta pesquisa tem como finalidade apresentar a diferença entre Estresse, Depressão e a Síndrome de *Burnout* na vida profissional do docente no ensino fundamental, buscando identificar suas principais causas, consequências e prevenções, para os



profissionais e para as instituições de ensino, visando analisar e compreender os fatores que fazem parte da Síndrome de *Burnout*.

O presente estudo fornecerá uma visão holística sobre a questão predominante do *Burnout* nos professores da Educação Fundamental, elucidando de forma empírica os fatos em torno da compreensão do cansaço do professor e de sua fadiga crônica e de como ele pode chegar a exatão, visando identificar aspectos relevantes sobre como a pessoa pode adoecer silenciosamente em sua profissão, de como identificá-la e qual a forma de prevenir e tratá-la adequadamente.

A pesquisa é bibliográfica e documental, sendo pesquisados livros sobre o assunto, além de artigos científicos. Do mesmo modo, notícias de revistas que foram utilizadas de forma a dar suporte teórico.

Quanto à natureza dos dados, os mesmos foram secundários coletados de Artigos, livros, e trabalhos acadêmicos.

O levantamento de dados se baseou em uma pesquisa bibliográfica com a necessidade de adquirir um conhecimento mais amplo sobre a Síndrome de *Burnout* e em busca de considerações já existentes.

A pesquisa foi descritiva, porque teve o objetivo de demonstrar as percepções e opiniões de alguns autores. A partir das literaturas, esse estudo apresenta a Síndrome de *Burnout* sob o ponto de vista psicossocial dos diversos autores citados no decorrer do trabalho.

### **A História do *Burnout***

A definição de *Burnout* surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos 70, por Freunderberger (1974). Sua literatura contemplava alguns experimentos onde muitos voluntários que trabalhavam com Freunderberger demonstravam de alguma forma uma degradação no humor, acompanhado de sintomas físicos e psíquicos negativos que duravam mais ou menos um ano, caracterizando um estado de esgotamento.

Apenas na década de 1970 surgiram os primeiros modelos teóricos e ferramentas capazes de registrar e assimilar este sentimento permanente de esgotamento, de apatia, de despersonalização.

Um exemplo deste instrumento é o *MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey)*, foi o mais utilizado para avaliar o Burnout em trabalhadores, que pela natureza de seu trabalho necessitam manter contato direto com outras pessoas. A necessidade de avaliar atendimento eventual de pessoas fez com que fosse desenvolvida a versão *MBI-GS-Maslach Burnout Inventory General Survey (SCHAUFELI, LEITER, MASLACH & JACKSON, 1996)*.

Este movimento de ampliação do conceito de Burnout fez com que estudiosos desenvolvessem o *MBISS (Maslach Burnout Inventory Student Survey)* para avaliar a síndrome em estudantes, ou seja, como este vivência seu estudo, de acordo com três dimensões conceituais do *MBI-GS*, exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. O *MBI-SS* é um instrumento utilizado exclusivamente para a avaliação da síndrome, não levando em consideração os elementos antecedentes e as consequências resultantes de seu processo (SCHAUFELI, 2002).

A palavra *Burn-out* ou *Burnout* vem do inglês “queimar até a exaustão”, ou seja, indica o desgaste toda a energia que o indivíduo possui. Dessa forma, a Síndrome de *Burnout* pode ser adquirida através de um estresse crônico pelo fato de ocupar-se com pessoas de forma excessiva em seu ambiente laboral e por consequência apresentar alguns sintomas que podem ser: psicossomática, conduta, emocional e enfrentamento.

O *Burnout* pode apresentar outras manifestações como a falta de energia e entusiasmo, desinteresse pelos alunos, percepção de frustração e desmotivação, alto absenteísmo e um forte desejo de trocar de posto de trabalho (SANTOS; CARDOSO, 2010; MOREIRA et al. , 2009, p. 68).

No Brasil essa síndrome começou a ser pesquisada em meados da década de 1990, praticamente 20 anos após os primeiros estudos, onde se observou na primeira constatação que se tratava de uma síndrome que afetava diretamente trabalhadores que ficavam incumbidos de fazer um trabalho entre cunho assistencialista principalmente nas áreas da saúde e educação, mesmo assim passados mais de 10 anos, o Brasil ainda sofre com a carência de investigações e com desconhecimento da maioria dos profissionais (CARLOTTO; CÂMARA, 2008 p. 152-158).

De acordo com a psicóloga social Cristina Maslach (1981) foi averiguada em suas pesquisas realizadas de forma independente e simultânea, que a Síndrome de *Burnout* é uma

carga emocional excessiva do trabalho no desempenho dos trabalhadores de serviços humanos.

Com o passar do tempo foi observado um processo de degeneração das relações de trabalho assistencialista dos profissionais das instituições onde os serviços são prestados.

Na língua portuguesa *Burnout* foi representado por algo como "consumir-se em chamas, perder o fogo".

*Burnout* é uma forma de estresse crônico ocupacional que com o tempo pode se apropriar da vida de uma pessoa fazendo com que provoque sentimento de frustração, exaustão com relação ao trabalho desencadeando sensações de inquietação podendo evoluir à medida que os momentos de euforia passar, aparecendo gradativamente.

### **Definições de Estresse**

Segundo França e Rodrigues (1997), grande parte do estresse sofrido pelas pessoas na sociedade atual é provocada pelo mundo laboral, sendo diversas as causas relacionadas, como: desemprego; concorrência; falta de capacitação profissional; baixa remuneração; execução de funções inferiores à capacidade profissional; longas jornadas de trabalho.

Tais fatores modificam o modo de viver das pessoas, alterando suas condições de vida e saúde, destruindo, de modo progressivo, sua saúde física e mental.

Alguns autores relatam que o estresse pode levar a pessoa a seguir seus projetos de vida e são considerados bons para o indivíduo, mas sem qualquer estresse, muitos dizem que a vida seria muito chata e provavelmente se sentiria inútil. No entanto, quando o estresse prejudica a saúde mental e física, eles são ruins. Neste texto vamos nos concentrar no estresse que é nocivo para o ser humano.

De acordo com França e Rodrigues (1997, p. 36-9), existe uma diferença entre "estresse" e "estressor", um estressor é um agente ou estímulo que causa estresse, para Hans Selye (1926), estresse é o sentimento que a pessoa sentiu quando esteve sob pressão, enquanto estressores são as coisas que respondem em nosso ambiente. Exemplos de estressores são ruídos, pessoas desagradáveis, um carro em alta velocidade. Geralmente (mas nem sempre), quanto mais estressores são experimentados, mais estressado o indivíduo se sentirá.

A maneira como o indivíduo responde a um desafio também pode ser um tipo de estresse. Parte de sua resposta a um desafio é fisiológica e afeta seu estado físico. Quando confrontado com um desafio ou uma ameaça, o corpo ativa recursos para protegê-lo, ou fugir o mais rápido possível, ou ficar e lutar.

De acordo com Atkinson (2002), estresse significa experimentar situações que são percebidas como ameaçadoras ao bem-estar físico ou psicológico. Estas situações geralmente são chamadas de estressores e as reações das pessoas a elas são denominadas respostas de estresse.

Segundo Cabral et al. (1997, p. 132) a palavra estresse quer dizer “pressão”, “tensão” ou “insistência”, portanto para ele estar estressado quer dizer “estar sob pressão” ou “estar sob a ação de estímulo insistente”, o significado de estressor seria qualquer estímulo capaz de provocar o aparecimento de um conjunto de respostas orgânicas, mentais, psicológicas e/ou comportamentais relacionadas com mudanças fisiológicas padrões estereotipadas, que acabam resultando em hiperfunção da glândula suprarrenal e do sistema nervoso autônomo simpático.

O termo estresse denota o estado gerado pela percepção de estímulos que provocam excitação emocional e, ao perturbarem a homeostase, disparam um processo de adaptação caracterizado, entre outras alterações, pelo aumento de secreção de adrenalina produzindo diversas manifestações sistêmicas, com distúrbios fisiológicos e psicológicos. O termo estressor, por sua vez, define o evento ou estímulo que provoca ou conduz ao estresse (MARGIS et al. 2003 *apud* YAEGASHI, 2008, p. 180).

### **Definição de Depressão**

De acordo com Kaplan et al. (1997, p.493), “A depressão tem sido registrada desde a antiguidade, e descrições do que, agora, chamamos de transtornos de humor podem ser encontradas em muitos textos antigos”. Os sentimentos de tristeza e melancolia são os mesmos sintomas de outrora citado pelo autor, tendo uma evolução em seu padrão de diagnóstico e tratamento. Muitas vezes já se ouviu falar na expressão "eu me sinto deprimido" quando a pessoa se sentiu triste ou miserável sobre a vida. Normalmente, esses sentimentos passam no devido tempo, mas se o sentimento está interferindo com a vida e não vai embora depois de algumas semanas, ou seja, se esse sentimento de autocomiseração estiver sempre aparecendo, pode ser um sinal de que o indivíduo esteja deprimido no sentido de que realmente deve procurar ajuda médica.

Segundo Cabral (et al., 1997, p. 132) a palavra estresse quer dizer “pressão”, “tensão” ou “insistência”, portanto para ele estar estressado quer dizer “estar sob pressão” ou “estar sob a ação de estímulo insistente”, o significado de estressor seria qualquer estímulo capaz de provocar o aparecimento de um conjunto de respostas orgânicas, mentais, psicológicas e/ou comportamentais relacionadas com mudanças fisiológicas padrões estereotipadas, que acabam resultando em hiperfunção da glândula supra-renal e do sistema nervoso autônomo simpático

O termo estresse denota o estado gerado pela percepção de estímulos que provocam excitação emocional e, ao perturbarem a homeostase, disparam um processo de adaptação caracterizado, entre outras alterações, pelo aumento de secreção de adrenalina produzindo diversas manifestações sistêmicas, com distúrbios fisiológicos e psicológicos. O termo estressor, por sua vez, define o evento ou estímulo que provoca ou conduz ao estresse (MARGIS et al. 2003 *apud* YAEGASHI, 2008, p. 180).

Em sua forma mais suave, a depressão pode significar apenas estar com baixo ânimo, isto não o impede de levar uma vida normal, mas torna a vida um tanto mais difícil.

A depressão na sua forma mais grave (depressão clínica) pode ser fatal, pois pode fazer a pessoa se sentir suicida ou simplesmente desistir da vontade de viver (CALÁBRIA 2005, p.33).

Calábria (2005, p. 33) afirma que “A depressão é um dos distúrbios mentais mais frequentes nos dias de hoje, de 4 a 24% da população vive em depressão”.

### **Definições de Síndrome de *Burnout***

Segundo Benevides (2010, p. 11), a aceção dos autores Maslach & Jackson (1981), o significado mais divulgado de *Burnout* é entendida como um acontecimento de uma síndrome psicológica, resultante da tensão emocional crônica vivida pelos profissionais focados em trabalhos ou em atividades que envolvem relacionamento intenso e repetido com pessoas que precisam de seus cuidados e/ou de sua assistência.

Quando a relação se torna direta e demasiada com os seres humanos, possivelmente ocorrerá à degradação ao extremo, a desistência, ocasionando a síndrome de *Burnout*.

Para Maslach & Jackson (1981), a Síndrome de *Burnout* é um constructo de estabelecimento em três dimensões: De Exaustão emocional; Despersonalização; Diminuição da realização pessoal:

A primeira dimensão da Exaustão Emocional está relacionada com os sentimentos de cansaço e de exaustão energético emocional.

A situação de esgotamento sentida pelos trabalhadores é devido ao contato diário com pessoas que serão assistidos por eles.

Já na segunda dimensão que é a Despersonalização, é caracterizada pelo sentimento de hostilidade, cinismo e até atitudes negativas para com as pessoas destinadas ao serviço prestado. Essas pessoas passam a ser tratadas pelos profissionais com indiferença devido a falta de sensibilidade para com o próximo, sendo responsabilizadas pelo surgimento de seus problemas.

A última dimensão caracterizada pela Diminuição da Realização Pessoal é associada a um fracasso profissional, um sentimento de incompetência, frustração e insatisfação com o trabalho.

Propondo outra concepção, Golembiewsky, Munzenrider & Carter (1983) citado por Tamayo & Trócoli (2002), discordam dos autores anteriores e consideram que *Burnout* pode atingir qualquer profissional e não só os trabalhadores de serviços humanos.

Segundo os autores citados acima, a síndrome de Burnout se instala devido a acontecimentos de estresse em um ambiente laboral com situações cotidianas precárias, a sobrecarga da carga horária, o papel limitado que o indivíduo exerce na instituição, conflitos com colegas de trabalho, todos esses fatores colaboram para que o indivíduo perca sua autonomia, a diminuição de sua auto imagem ocasionando sentimentos de fadiga e irritabilidade fazendo com que o profissional queira se afastar da situação de trabalho estressante.

Desta forma a síndrome é considerada um fator intermediário na relação estresse e consequências se instalando durante um longo período apresentando consequências nocivas para o indivíduo, sob a forma de enfermidade, alterações psicossomáticas e deterioração do rendimento e qualidade de trabalho.

Delvaux (1980 citado por França, 1999, p. 28), caracteriza o *Burnout* como exaustão emocional e ocorre quando a pessoa percebe nela mesmo a impressão de que não dispõe de recursos suficientes para dar aos outros.

## Aspectos Jurídicos

De acordo com a pesquisa foi observado que em alguns países onde são realizados estudos sobre o *Burnout*, não foi constatado uma lei específica que contemple essa síndrome como uma doença ocupacional.

Em contrapartida no Brasil, os agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais ou do Trabalho, aponta a Síndrome de Burnout ou Síndrome do esgotamento profissional como um agente etiológico ou como um dos fatores de risco de natureza ocupacional, tendo como causa o ritmo de trabalho penoso, como está descrito no Ministério da Saúde a partir da portaria nº 1339, de 18 de novembro de 1999, que instituiu a lista de doenças relacionadas ao trabalho, e incluiu a sensação de estar acabado (“Síndrome de Burnout”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”) (FREUDENBERGER, 1974), nos transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho, tendo como agentes etiológicos ou fatores de risco de natureza ocupacional o ritmo de trabalho penoso (DORNELLES, 2002).

Ainda tendo como base o decreto, este prevê que durante o tempo de afastamento do indivíduo, a instituição empregadora deverá continuar depositando o percentual relativo ao Fundo de Garantia. Uma vez retornando às suas atividades, é concedida a estabilidade por um ano no emprego, fato que não ocorre caso o colaborador for afastado por estresse ou depressão, diagnóstico muitas vezes utilizado, mascarando a verdadeira condição, a síndrome de Burnout.

Segundo Benevides-Pereira (2004, p. 20), o diagnóstico de um caso de síndrome de esgotamento profissional deve ser abordado como evento sentinela e indicar investigação da situação de trabalho. Este deve avaliar o papel da organização do trabalho na determinação do quadro sintomatológico, para que se possa intervir na organização do trabalho como uma medida de suporte ao grupo de trabalhadores de onde o acometimento proveio.

Apesar de o Brasil possuir uma legislação que garante o direito à assistência ao empregado, a mesma não é utilizada. Até o momento, a literatura por meio das pesquisas, apresenta apenas um caso de afastamento tendo como razão a síndrome de *Burnout*. Comparando com outros países e tendo como base a Espanha, apesar de não prevista em lei, já existem sentenças dando ganho de causa a servidores, inclusive com ressarcimento por danos causados pela instituição onde era prestador de serviços (BENEVIDES PEREIRA, 2004, p. 20).

Nos Brasil os órgãos competentes responsáveis por fazerem o enquadramento da síndrome de Burnout de acordo com a Lei encontram algumas barreiras que impedem de estabelecer o nexos causal da patologia fazendo com que o trabalhador não seja beneficiado.

### **Estresse Ocupacional em Professores**

Tomé e Valladares (1996, p. 261) relatam que “Segundo os estudos sobre estresse, as profissões assistenciais, com uma filosofia humanista de seu trabalho que supõe cumplicidade e compromisso pessoal na tarefa que se realiza, estão expostas com maior risco a sofrer de estresse”.

A tarefa de docência apresenta alguns fatores de cunho pessoal em tudo que for realizado. Somando-se a este fator pode-se dizer que “nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral, nas últimas duas décadas, como a dos professores” (CARLOTTO; PALAZZO, 2006, p.1023).

Um dos fatores que tornaram o ambiente acadêmico com alto índice de estresse foi à sobrecarga de cobranças. Com isso a realidade do cotidiano docente passou a ser deprimente acarretando os sintomas na saúde física e mental no desempenho profissional dos professores.

Alguns autores relatam que “o estresse ocupacional pode ser constatado entre os docentes pelos seus problemas de saúde e pela redução na frequência ao trabalho” (REIS et al, 2006, p. 231).

É de extrema importância salientar que toda a categoria profissional de professores sofre com o estresse, “A profissão, em todos os seus níveis sofre este desgaste chamado estresse o mal estar docente” (TOMÉ; VALLADARES, 1996, p. 262).

Desta forma Carlotto (2004, p.150) afirma que independentemente do nível de ensino de atuação do professor, todos dividem frustrações parecidas: pressão do tempo, classes com grande número de alunos, excessivas demandas burocráticas, falta de suporte administrativo e exercício de vários papéis.

Com isso esta frustração além de afetar todos os níveis de ensino, também afeta diferentes regiões nos quais tradicionalmente apresentam uma maior valorização do professor, pois segundo Gasparini (et al 2005, p.195) muitos estudos realizados nos últimos anos têm mostrado que ensinar é altamente estressante ou desgastante.



O docente apresenta um grau de estresse preocupante tornando-se assim um fenômeno globalizado e generalizado. Os novos paradigmas presentes no cenário social referentes à educação provocaram um processo de mudança nas características de suas atribuições, no desempenho de suas funções e atitudes a esse novo cenário . Essas atribuições e responsabilidades vinculadas ao professor são exageradas impossibilitando seu desempenho, pois os docentes além de ensinar participam da gestão e planejamento escolar, necessitando de uma dedicação mais ampla se estendendo também a sua família e a comunidade.

### **Sintomas da Síndrome de *Burnout***

Toda ação específica causada na psique do indivíduo por causa do trabalho ocasiona em certos momentos aflições e sofrimentos acarretando alguns sintomas que para alguns pesquisadores são compreendidos como manifestações.

Os autores Schufeli e Buunk citado por Tamayo & Trócoli (2002), entendem como uma imposição a distinção entre os sintomas e as consequências do Burnout e, por isso, apresentam esses aspectos como manifestações classificadas em diferentes grupos, afetivos, cognitivos, físicos, comportamentais, sociais, atitudinais e organizacionais e do trabalho.

Segundo Freudenberger; Arches, citado por Tamayo & Trócoli (2002), quando se fala em manifestações afetivas, os sentimentos mais narrados são: humor depressivo, desesperança, falta de significado, ansiedade e os sentimentos de impotência no trabalho, seguidos de uma baixa autoestima. Esse sentimento gerado faz com que o ser humano diminua a sua tolerância à frustração, demonstrando irritabilidade, hipersensibilidade e comportando-se de maneira hostil e desconfiada para com alunos, com os colegas e com seus superiores (SCHUFELI E BUUNK apud TAMAYO & TRÓCOLI, 2002).

No aspecto das manifestações cognitivas os principais problemas relatados são: concentração, perda de memória, dificuldade para tomar decisões e presença de sintomas sensório-motor, como os tiques nervosos, agitação, e incapacidade para relaxar, dentre outros (NUNES, 2000).

França (1987, p.198) relata o perfil do candidato à síndrome de *Burnout*:

O candidato ao *Burnout* é, em geral, um indivíduo competente, altamente responsável, de grande energia e que mergulha fundo em seu trabalho; não sabe dizer não e não mede sacrifícios; tem a agenda sempre cheia e, às vezes, seu pensamento é polifásico, ocupando-se de várias coisas ao mesmo

tempo; tem uma necessidade muito grande de vencer e de ser reconhecido; mostra dificuldade para se relaxar sem certo sentimento de culpa; é impaciente com atrasos e interrupções e tem sempre a sensação de premência de tempo; sente verdadeira compulsão pelo trabalho e dá-lhe primazia sobre todos os outros aspectos de sua vida. É incansável, tira do trabalho, de seus resultados, o grande contingente de sua satisfação pessoal.

Segundo alguns relatos em relação aos sintomas físicos têm ocorrido alguns sintomas de maior frequência: os resfriados, os problemas gastrointestinais, as dores de cabeça, a fadiga, a insônia, a sensação de exaustão, os tremores e a falta de ar.

Para a visão comportamental acontecem abuso de drogas, conduta de evitação, irritação, frustração, hiperatividade e dificuldade para controlar as emoções.

Outros autores fazem referência ainda ao absenteísmo, à baixa produtividade, aos atrasos no trabalho, aos acidentes, aos roubos, à negligência e à intenção de abandonar o emprego (SCHAUFELI & BUUNK, citado por TAMAYO & TRÓCOLI, 2002).

Uma vez constatada a Síndrome de *Burnout*, o indivíduo se isola não tendo prazer no convívio social.

Por fim, deve-se evidenciar que o indivíduo que apresenta problemas no trabalho também apresentará problemas no âmbito familiar, perdendo a vontade de manter o convívio social.

### **O Tratamento e a Prevenção da Síndrome de *Burnout***

O *Burnout* pode ser evitado, porém tratar e prevenir requer muito empenho. Desta forma, o primordial nesta situação de tratamento é tornar a pessoa harmônica consigo mesma e com seu ambiente de trabalho.

Segundo Carlotto e Palazzo (2006, p.1024) deve-se adotar “atividades direcionadas aos docentes, alertando-os sobre possíveis fatores de estresse relacionados ao trabalho e a possibilidade de desenvolvimento desse tipo de estresse ocupacional de caráter crônico (*Burnout*)”.

Existe um fator muito importante a incluir nos programas de prevenção e intervenção de *Burnout* que é a informação. Uma informação realista que contenha aspectos relacionados com as tarefas e as funções que o professor tem que desempenhar seus direitos e obrigações.

Em conformidade com os autores Carlotto & Palazzo (2004, p.51) o tratamento e a prevenção deve-se contemplar ações direcionadas ao professor, alertando-o sobre os possíveis fatores de estresse relacionados ao trabalho e a possibilidade de desenvolvimento deste tipo de estresse ocupacional de caráter crônico.

Os autores citados acima salientam que se deve ter cuidado e preocupação tendo em conta que “o mesmo só é percebido como transtorno em sua fase final, quando sintomas psicossomáticos já se encontram consolidados” Carlotto & Palazzo (2004, p.51).

Existe outra forma positiva de tratamento, a resiliência que é uma característica que permite ao indivíduo ajustar-se de forma saudável após um evento traumático. A resiliência tem sido reconhecida como um mecanismo para mitigar os sintomas e o desenvolvimento, pois após trauma pode-se tratar o *Burnout*.

Embora existam qualidades inatas ou inerentes de resiliência no ser humano, existem algumas técnicas que incluem: ser otimista, desenvolver flexibilidade cognitiva, estabelecendo e mantendo uma rede social, treinamento e exercício. As intervenções organizacionais devem visar o ambiente de trabalho saudável.

As pesquisas adicionais são necessárias para identificar estratégias e intervenções que previnem e tratam a síndrome de *Burnout* e outras desordens psicológicas tais como, ansiedade, depressão.

As propostas de tratamento e prevenção devem levar em conta não somente os três segmentos isoladamente, que são indivíduos, a instituição e a comunidade, mas também a interação do professor acometido pela síndrome com tais equipes e com a comunidade.

As estratégias de tratamento e prevenção serão apresentadas a seguir de forma organizada e direcionadas ao contexto, assim como as interações deste tratamento com o professor.

### **Considerações Finais**

Na atualidade há uma preocupação com saúde do professor, pois o que diz respeito a esse contexto seu relacionamento não abrange somente o aluno, mas sua família e a comunidade.

Em contrapartida não é isso que acontece, a instituição sobrecarrega o docente, levando a desenvolver doenças como fadiga, problemas gastrointestinais, alcoolismo, tabagismo e estresse que poderá contribuir para que esse indivíduo desenvolva a síndrome de *Burnout*.

O profissional que trabalha de forma responsável e que está disposto a fazer sacrifícios pelos seus ideais fica suscetível a inúmeras provações, como foi relatado nesta pesquisa. Seu cotidiano é cercado de exigências, salas super lotadas e arranjos físicos que muitas vezes são deficientes. Estes aspectos impossibilitam articulação dos alunos em participarem melhor das atividades propostas, dificultando a intervenção e os casos de déficit de aprendizagem ou relacionamento.

Neste contexto foram observadas a existência de condições de trabalho precárias ou materiais que são utilizados para apoiar o ensino ora a infraestrutura das escolas apresenta problemas; ora são seus pais ou os alunos que requerem mais atenção, demonstrando às vezes que têm déficit de aprendizagem necessitando de uma intervenção maior, muito além do que o docente poderia oferecer.

Foi possível constatar com essa pesquisa que o professores sentem-se pouco valorizados e desmotivados com os desafios que a profissão tem oferecido a eles. As dificuldades são variadas apesar de se sentirem desestimulados, poucos professores pensam em deixar a profissão.

Portanto, para se reverter essa falta de motivação e melhorar a autoestima do professor são necessários que o gestor encontre formas de garantir estímulos positivos mantendo os ambientes laborais saudáveis contribuindo para a melhoria da autoestima de cada um deles.

Conclui-se que os docentes devem ser melhor assistidos pelo Estado, tendo melhor qualidade de vida, para que seu trabalho seja exercido com excelência. Todo docente deve ter uma boa assistência psicológica, um bom arranjo físico para trabalhar, uma boa remuneração e que seu trabalho seja reconhecido e valorizado.

## **REFERÊNCIAS**

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (Org.). *Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BACCARO, A. **Vencendo o Estresse**: como detectá-Lo e superá-Lo. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Síndrome de *Burnout***. I Congresso Internacional sobre Saúde Mental no Trabalho. Goiânia, p. 36-50, 2004.

CARLOTTO, M. S. **A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente**. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 7, n. 1, June 2002.

CARLOTTO, M. S; PALAZZO, L. S. Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Caderno Saúde Pública*, v. 22, n. 5, p.1017-1026, 2006.

CARLOTTO MS, CÂMARA SG. Análise da produção científica sobre a Síndrome de *Burnout* no Brasil. *Psico*, 39(2): 152-158. 2008

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. ***Burnout*: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. *Cadernos de Saúde*, São Paulo: CUT. v.14, 2000.

CODO, W. & MENEZES, I. V. **O que é *Burnout*?** São Paulo: Vozes, CNTE e UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DORNELLES, C. DSM-IV-TR: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FRANÇA, A. C. L., & RODRIGUES, A. L. **Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1999.

GASPARINI, S. M; BARRETO, S. M; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

JUS.COM.BR. **Caracterização da Síndrome de *Burnout* como doença**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/35655/caracterizacao-da-sindrome-de-burnout-como-doenca-do-trabalho/2>> . Acesso em 18 abr. 2017.

LIPP, Marilda. **Pesquisas Sobre Stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

MASLACH, C. & GOLDBERG, J. Prevenção do burnout: perspectivas de notícias. *Psicologia Aplicada e Preventiva*, 7, p. 63-74, 1998.

MASLACH, C. ***Burnout*: uma perspectiva multidimensional**. Em W. B. Schaufeli, C, 1993.

MASLACH, & T. MAREK (Eds.). **Profissional e *Burnout*: desenvolvimentos recentes em teoria e pesquisa** (p. 19-32). Nova Iorque: Taylor & Francis.

MELO, Cristina B. L. **O Estresse e o *Burnout* em Professores de Educação Infantil**. Disponível em: [http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Cristina\\_de\\_Melo.pdf](http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Cristina_de_Melo.pdf). Acesso em: 16 set. 2017.

ROBAYO-TAMAYO, M. & TRÓCCOLI, B. T.(2002) ***Burnout* no trabalho**. In: MENDES, A. M., BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (orgs). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Cap. 2.

REIS, E. J. F. B; ARAÚJO, T. M; CARVALHO, F. M; BARBALHO, L; SILVA, M, O. Docência e Exaustão Emocional. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.

SILVA, Flávia. P. P. Burnout: um desafio à saúde do trabalhador. **PSI. Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n15.htm/>. Acesso em 16 set. 2017.

SERRA, A. (1999). **O stress na vida de todos os dias**. Coimbra: Gráfica de Coimbra Ltda.

SERRA, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. **Psiquiátrica Clínica**, 21 (4), 261-278.

SILVA. F.P.P. *Burnout*: um desafio à saúde do trabalhador. Volume 2 - Número 1 - Jun./2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n15.htm/>> Acesso em: 16 set. 2017.

SIMMONS, R. **Estresse**: esclarecendo suas dúvidas. São Paulo: Ágora, 2000.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional com as estratégias no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 37-46, 2002.

REPOSITORIO UNICEUBE. **Síndrome de *Burnout* em professor na sala de aula**.

VAZ SERRA, A. **O stress na vida de todos os dias**. Coimbra: Edições do Autor, 1999.

\_\_\_\_\_. A vulnerabilidade ao stress. **Psiquiatria Clínica**, v. 21, n. 4, p. 261-278, 2000.

**PARTE VIII**  
**EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS**

## EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Um momento tão esperado... O nascimento do livro da turma LXXI de 2014.1 do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras. Tal convite foi recebido com imensa alegria. E passamos a nos perguntar o que escrever sobre a Educação em Espaços Formais e não Formais de Ensino apresentada nos capítulos desse livro?

Resolvemos então, refletir sobre o curso de Pedagogia, já que é fortemente marcado pela formação docente, tendo a escola e a sala de aula como cenários de atuação do professor, principalmente na Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA Anos Iniciais e Ensino Médio – Curso Normal). Agora, pensar numa Pedagogia Social requer reflexões acerca de novas redefinições curriculares, como também a construção de uma nova identidade do Curso. Mas a Pedagogia Social vem caminhando, gradativamente, ganhando espaço de atuação no cenário nacional e construindo o seu conceito enquanto ciência da educação social, o que tem contribuído para que novos caminhos sejam trilhados pela figura do Pedagogo no trabalho de superação das adversidades sociais.

Nesse sentido, os capítulos ora apresentados norteiam temas de grande interesse na educação formal, como também novas ofertas de oportunidades de atuação do Pedagogo em espaços educacionais não formais, ultrapassando os limites da instituição escolar, mas sempre direcionado por metas educativas intencionais.

Nesta parte do livro foram disponibilizados os trabalhos das seguintes agora Pedagogas:

- A Pedagoga Larissa Lopes Braga no seu capítulo “**Empoderamento na terceira idade: educação como agente transformador da perspectiva de vida da mulher idosa no Brasil – estudo de caso**”, se propôs a compreender como o contexto histórico pode motivar a inserção da mulher idosa no meio acadêmico e o que a fez procurar um curso superior somente na terceira idade.

- A Pedagoga Sabrina de Mattos Baião no seu capítulo analisou a importância da “**Brinquedoteca Terapêutica**” dentro do espaço hospitalar, como uma forma de atender às necessidades das crianças que têm pouca ou nenhuma condição de brincar.



- A Pedagoga Iane Esther Bastos Alves em seu capítulo refletiu sobre “**a importância do Pedagogo no trabalho com crianças hospitalizadas na Educação Infantil**”, trazendo em pauta as contribuições do pedagogo hospitalar na recuperação do discente hospitalizado, elevando a sua autoestima e a garantia dos seus direitos. Lembrando que a Educação Infantil tem um elo muito forte com a ludicidade, e que dentro do ambiente hospitalar, o lúdico deve permear todo o trabalho pedagógico na aprendizagem.

- A Pedagoga Paola Clarimundo Gomes retrata em seu capítulo “**A Pedagogia Empresarial: uma reflexão do Pedagogo em Espaços não Escolares**”, mostrando que a atuação do Pedagogo não se restringe ao ambiente escolar, mas em qualquer lugar em que possa assumir uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento do ser humano em relação ao momento histórico-social em que está inserido. Em especial a Empresa, onde o pedagogo revela-se um agente de grande importância, pois é o profissional que possui um olhar mais completo e certamente irá intervir de uma maneira eficaz no desenvolvimento humano no contexto organizacional.

**Marinéa Figueira da Silva Rodrigues**

# A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO TRABALHO COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iane Ester Bastos Alves<sup>1</sup>

Marinéa da Silva Figueira Rodrigues<sup>2</sup>

## 1 Introdução

A educação em espaços não escolares tem caminhado para um novo desafio. Entre esses a Pedagogia hospitalar vem apresentando um grande avanço na educação fora de sala de aula, sendo muito valorizada para as crianças do Ensino Fundamental. Diante disso, essa pesquisa vai de encontro a buscar novas perspectivas, abrindo espaço para a Educação Infantil a fim de mostrar a importância do acompanhamento da criança pequena internada no hospital, onde os jogos e brincadeiras podem estar presentes dentro do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo seus aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sua autonomia.

O lúdico se faz de extremo valor no processo de aprendizagem das crianças pequenas hospitalizadas, haja vista que a hospitalização é um processo de muitas perdas, pois a criança fica longe de seus familiares, da escola, dos amigos e de seus brinquedos.

Este é um período muito dolorido para a criança, pois esta se encontra física e emocionalmente fragilizada, acarretando muitas alterações em sua vida, já que se encontram longe de sua moradia, com mudanças em sua rotina, médicos, procedimentos, exames, medicamentos dentre outros.

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa discutirá a atuação do pedagogo dentro do hospital, suas contribuições para a aprendizagem e melhora da criança hospitalizada, lembrando sempre que o brincar é algo inerente da criança, pois ele está presente em sua vida,

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Atualmente é Servidora da Secretaria Municipal de Educação no Município de Vassouras/RJ. Anteriormente foi professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Carmo/RJ.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite, Pós-Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II, Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

independente da doença ou não. Apresenta como objetivo descrever a importância do pedagogo no auxílio e cotidiano de crianças sujeitas ao ambiente hospitalar, como estratégia de manutenção da garantia de direitos à educação e bem estar. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica dissertativa, embasada em renomados autores no assunto.

## **2 Pressupostos Históricos da Pedagogia Hospitalar**

As primeiras notícias sobre classe escolar em hospitais surgiu em 1935, quando Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris (SILVA, 2008). Sua atitude foi seguida, posteriormente, na Alemanha, em toda França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de atendimento as necessidades de crianças tuberculosas. Mas é durante a Segunda Guerra Mundial que se dá o marco crucial de escolas em hospitais, devido a uma enorme quantidade de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de ir à escola, fazendo surgir uma ação coletiva abraçadas por médicos que hoje defendem a classe hospitalar (ESTEVEVES, 2008).

Em 1939 foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (CNEFEI) em Paris, com o intuito de formar os professores para trabalharem em institutos especiais e em hospitais. Nesse mesmo ano, criou-se o Cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério da Educação na França. Segundo Mattos (2008) a missão do CNEFEI era mostrar à sociedade que a escola não é um espaço fechado e sim um lugar de conhecimento, onde o sujeito se defronta com o novo saber.

Mattos (2008) acrescenta que a Pedagogia Hospitalar iniciou no Brasil nos anos 50 no Rio de Janeiro, no Hospital Municipal Bom Jesus fortalecendo a luta pelo direito à educação e pela humanização no atendimento hospitalar. Na década de 60 funda-se em São Paulo o Hospital Barata Ribeiro, fazendo o mesmo atendimento, com apoio das direções do hospital. Em 1970, as classes hospitalares iniciaram seus trabalhos no Hospital das Clínicas da Faculdade de Ribeirão Preto, passando por transformações e adaptações até o ano de 1997, para seguir a atual linha de trabalho na classe hospitalar. “Entretanto, foi só em 1981 que aumentou significativamente o número de hospitais que tinham esse atendimento.” (CAVALCANTE, GUIMARÃES, ALMEIDA, 2009, p. 04). A partir de 1980, espalhou-se rumo ao Centro Oeste e Sul do país.

O campo de atuação das classes hospitalares no Brasil hoje, ainda é muito pequeno, pois muitas pessoas desconhecem esse tipo de atendimento, que viabiliza a continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens hospitalizados.

### **3 Conceituação da Pedagogia Hospitalar**

A Pedagogia hospitalar é um conceito novo que vem ganhando visibilidade no cenário educacional.

Matos e Mugiatti (2007, p. 37) afirmam que a Pedagogia Hospitalar:

É um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar.

Com base na citação acima, entende-se o quanto se faz importante a Pedagogia Hospitalar no atendimento a criança hospitalizada, pois é uma forma de amenizar principalmente os casos em que os pacientes ficam um longo período de tempo longe das atividades estudantis.

Fontes (2005, p.135) argumenta que o papel da educação hospitalar é:

[...] propiciar a criança o conhecimento e a compreensão daquele espaço, ressignificando não somente a ele, como a própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida. A escuta pedagógica surge, assim, como uma metodologia educativa própria do que chamamos pedagogia hospitalar. Seu objetivo é acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora do seu quadro clínico.

Diante do exposto, fica claro que a criança hospitalizada necessita de apoio do pedagogo hospitalar no período de internação para se sentir mais estimulada, já que se encontra afastada do convívio de seus familiares, amigos e da escola.

Já Fonseca (2000) esclarece que as classes hospitalares surgiram das necessidades educativas e dos direitos das crianças hospitalizadas, integrando-as a um ambiente acolhedor e humanizado, dando-lhes uma injeção de ânimo, de coragem, de elevação da autoestima, desmistificando os sentimentos de abandono e mostrando que elas são capazes de progredir na sua aprendizagem.

#### 4 Legislação pertinente

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) preconiza que “todas as pessoas têm direito à educação”; nesse sentido, a criança hospitalizada não pode ficar excluída do atendimento educacional.

No Brasil, a Constituição de 1988, em seu Artigo 205, determina que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação profissional para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Portanto, sendo a educação um direito de todos, a criança hospitalizada está apta a receber esse direito e o Estado deve cumprir todas as medidas para o seu cumprimento.

No entanto, Sandroni (2008) enfatiza que desde 1969, notava-se a possibilidade do atendimento em classes hospitalares, através do Decreto Lei nº1044/69 que estabelecia que os alunos que se encaixavam na condição daqueles que necessitavam de tratamento especial, teriam direitos a exercícios domiciliares, com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com seu estado de saúde e condições do estabelecimento. Temos também, a lei 6.202/75 (que discorre sobre exercícios domiciliares às estudantes gestantes), mas nada específico para a classe hospitalar.

Até a década de 90, as classes hospitalares eram regidas pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96, com a ideia que educação é para todos, dessa forma podemos olhar a educação como um direito de toda criança, inclusive as hospitalizadas (BISCARO, 2008).

Na década de 90, no Brasil foram criadas leis mais específicas para a classe hospitalar, como o estatuto da Criança e do Adolescente ( ECA) , Lei nº 8069 de 13 de junho de 1990, mais especificamente nos Artigos 4º, 7º, 11º, 53 e 57.

No seu Artigo 4º assegura que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O Artigo 7º enfatiza que as políticas públicas devem garantir o nascimento e desenvolvimento sadio e harmonioso da criança e o adolescente, já que os mesmos possuem

direito a proteção à vida e à saúde. Já o artigo 11 preocupa-se em assegurar o acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, levando em conta o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. No seu Artigo 53 retrata que tanto “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Inciso I “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”(BRASIL, 1990).

O Artigo 57 do ECA (BRASIL, 1990) destaca o cuidado que devemos ter com as crianças e adolescentes que ficam afastados da escola. Segundo Sandroni (2008), a hospitalização tem se mostrado um dos grandes motivos de exclusão escolar, o que assegura esse artigo que, as mesmas devem ter todo o apoio possível das políticas públicas para que não fiquem prejudicadas nem em seu tratamento médico, e nem em sua aprendizagem escolar. “Art. 57º- O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 1990).

Em 1984, o MEC criou por meio do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) subsídios para a Educação Especial com modalidades de atendimento pedagógico em hospitais. Já a Resolução 41 de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, ratificada pelo Ministério da Justiça, que zela pelos direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Esta Resolução é composta por 20 itens dos quais podemos evidenciar o item 9: 9 “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (LOSS, 2014).

No que diz respeito à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta aprecia em seu Artigo 1º, que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A proposta estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é a de que toda criança disponha de todas as oportunidades possíveis para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam retardados.

A Classe hospitalar está inserida na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) como Educação Especial, numa visão inclusiva, pois além da criança com deficiências e transtornos, incluem-se as que possuem necessidades educacionais especiais, que estão impossibilitados de frequentar as aulas por motivos de saúde que implica internação hospitalar ou ambulatorial. A Classe Hospitalar possibilita o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes hospitalizados, levando a continuidade da sua escolarização, reduzindo assim o fracasso escolar, como também a valorização do discente.

Em 2001, o Ministério da Saúde cria o Programa Nacional de Humanização, por considerar que a qualidade da atenção é um dos aspectos mais crítico do sistema hospitalar brasileiro, que tem como objetivo melhorar a qualidade e a eficácia da atenção dispensada aos usuários do hospital público, capacitar os profissionais para a valorização da vida humana, tornando as instituições harmoniosas e solidárias.

No ano de 2002, o Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação Especial, organizou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica.

Portanto, em 2004 é publicada a Política Nacional de Humanização – Humaniza SUS, para gestores e profissionais da saúde, que possibilita a construção de trocas solidárias, comprometimento com a produção de saúde.

A resolução nº1 de 15 de maio de 2006, no artigo 5º, parágrafo IV, do Conselho Nacional de Educação, altera a grade curricular dos cursos de pedagogia, definindo que o pedagogo deve estar apto a trabalhar em espaços não escolares e escolares, inclusive em hospitais.

Corroborando tais ideias, Fernandes, Orrico e Issa (2014) reafirmam que a classe hospitalar é reconhecida como modalidade de atendimento desde a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e reafirmada pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1994, por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994), no Documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar (MEC/2002), na Resolução 41/95 do CONANDA e na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2007).

## **5 A formação do professor dentro da Pedagogia Hospitalar**

Segundo Silva (2008) “a atuação do pedagogo especificamente no ambiente hospitalar, requer inegavelmente uma sensibilidade maior e uma atenção especial aos comportamentos, limitações, disposições e dificuldades dos alunos internados [...]”. Portanto é o profissional responsável por transmitir os conhecimentos às crianças que estão hospitalizadas, utilizando estratégias cabíveis a cada situação. Para tanto deverá ter conhecimento das patologias existentes na unidade hospitalar em que está atuando, para oferecer metodologias diversificadas e abordar os conteúdos de forma disciplinar e contextualizada (ORTIZ, 2003).

O ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto à da disponibilidade de estar com o outro e para o outro. Certamente, fica menos traumático enfrentar esse percurso quando não se está sozinho, podendo compartilhar com o outro a dor, por meio do diálogo e da escuta atenciosa (FONTES, 2005, p. 7).

Com base na citação acima, o pedagogo hospitalar deve ter a preocupação de conhecer o estado em que se encontra seu paciente, escutando-o, incentivando-o para que esse momento não seja tão doloroso. Para tanto, deverá buscar conhecer o seu diagnóstico, sua condição escolar, buscando auxílio de profissionais qualificados da equipe de saúde, para poder atuar de forma eficaz, uma vez que ele é o mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar.

Segundo Wolf (2007, s/p) a prática do pedagogo na Pedagogia Hospitalar ocorre:

[...] em ações inseridas nos projetos e programas nas seguintes modalidades de cunho pedagógico e formativo: nas unidades de internação; na ala de recreação do hospital; para as crianças que necessitem de estimulação essencial; com classe hospitalar de escolarização para continuidade dos estudos e também no atendimento ambulatorial.

Baseados na citação acima são inúmeros os espaços percorridos pelo pedagogo hospitalar no desenvolvimento de sua prática educativa.

Segundo Jesus (2009), a prática de pedagogos e professores em hospitais requer muitas discussões, uma vez que é um tema desafiante e divergente, necessitando de ampla atuação e uma melhor definição do campo de trabalho deste profissional . Portanto, o



pedagogo em hospitais ainda é um processo em construção, haja vista a necessidade de formação desses profissionais.

Há uma preocupação crescente de pesquisadores com a formação desses profissionais, assegurando uma educação de qualidade, de forma que apresentem habilidades e conhecimentos para mediar o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Orrico, Fernandes e Issa (2014, p.117), ao falar de Educação Especial, torna-se necessário que o professor antes de atuar nas classes hospitalares, domine:

[...] as caracterizações específicas da sua profissão, estando preparado para ter aptidão, agilidade e flexibilidade em diversas situações com diversidade, capaz de fazer implementações pedagógicas para atuar. A formação acadêmica baseada em uma educação hospitalar vem sendo discutido no campo educacional, porém ainda é grande o desafio para qualificar a prática docente, diante disso trabalhar com crianças hospitalizadas, não é uma tarefa fácil, pois o docente vai encontrar diversas situações, e dessa forma olhar o processo ensino-aprendizagem de maneira diferenciada, com maior dedicação a aprendizagem do discente, sendo a pedagogia hospitalar abordada como intercessora no procedimento de Inclusão Educacional.

Diante isso, o pedagogo hospitalar deve ter conhecimento das diversas situações que enfrentará em sua prática pedagógica para que possa atuar de forma competente na aprendizagem de seus discentes.

O trabalho do pedagogo hospitalar na educação junto aos discentes hospitalizados “é resgatar sua subjetividade, ressignificando o espaço hospitalar, por meio da linguagem, do afeto e das interações sociais, portanto é possível pensar num hospital como espaço de educação.” Para tanto é indispensável que esse profissional seja um educador reflexivo tendo a preocupação de aproveitar o que a criança traz de conhecimentos prévios e o que se faz necessário a ela nesse momento, não se preocupando apenas com o conteúdo (ORRICO, FERNANDES e ISSA, 2014, p.73).

É responsabilidade no trabalho do pedagogo hospitalar articular de forma significativa o saber do cotidiano do paciente e o saber científico do médico, sem distinção das diferenças entre ambos (FONTES, 2005).

## **6 Ambiente Hospitalar x Trabalho Pedagógico**

A Pedagogia é a ciência da educação, que visa conduzir o indivíduo ao conhecimento, levando-o a reflexão, a crítica, a ordenação e sistematização do processo educativo. Tem

como preocupação além de levar o indivíduo ao conhecimento, levantar os problemas metodológicos relativos ao como ensinar, o que ensinar e para que ensinar (LOSS, 2014) .

Segundo Libâneo (2001, p.116), a educação se faz em todas as esferas da sociedade, por isso o pedagogo deve estar preparado para atuar nessa realidade de diferentes espaços de maneira a contribuir com o processo educativo. Não há um modelo de educação, pois “em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. Diante disso, os pedagogos necessitam de formação e preparação para atuarem em espaços não escolares, superando a visão que seu único campo de atuação seja a escola.

A pedagogia hospitalar é um processo educativo, um caminho necessário, uma educação complementar articulada com a escola visando desenvolver potencialidades, nas dimensões cognitivas e de humanização, mantendo a ligação da criança com a escola e o meio social ( LOSS, 2014, p.89).

A Classe Hospitalar (Brasil, 2002), não pode ser vista como se fosse o cenário da sala de aula, mas como um atendimento pedagógico especializado, tendo em vista a sua clientela multisseriada de pacientes, devendo ser a prática pedagógica bem planejada, contextualizada e humanizadora. O currículo não pode ser engessado como em uma escola regular, pois o ambiente e os sujeitos são diferenciados e o conhecimento tem que contribuir para o reestabelecimento das atividades sociais e escolares.

A participação da família é fundamental no processo Escola-Hospital, pois ela é que está a todo o momento com a criança. É função também do pedagogo hospitalar acolher a família, pois muitos se encontram ali com seus filhos, necessitando de apoio, para que possam expor suas angústias, medos e desejos. A doença afeta todo o funcionamento da família, que muitas vezes acabam influenciando nos irmãos que encontram em casa, por receber menos atenção, o que aumenta os níveis de stress da família.

Nesse sentido, Motta (1998) compreende a família como mediadora da criança/adolescente no ambiente hospitalar, sendo considerada porta-voz das preocupações e sentimentos daqueles que a acompanham, transmitindo à equipe os sinais e as mensagens enviadas, o que facilita o trabalho dos profissionais para rever sua conduta e promover mudanças na sua assistência.

## **7 Educação Infantil: um espaço lúdico**

Santos (2001) afirma que o lúdico é uma peça fundamental no desenvolvimento da criança, pois o brincar está sendo cada vez mais valorizado e reconhecido.

Já Vieira e Carneiro (2006) asseguram que o estudo sobre o brincar está cada vez mais relevante no cenário nacional, onde o brincar em hospitais vem ganhando cada vez mais espaço nesse ambiente, de forma a amenizar o sofrimento e a tensão de estar doente, a criança canaliza nas atividades lúdicas e plásticas como uma válvula de escape para dar vazão a seu mundo interno. O brincar com outras crianças nesse momento, também se faz importante, levando-a a enfrentar o problema com mais tranquilidade e auto-estima. A criança hospitalizada precisa de atendimento e cuidados médicos, mas primeiramente, deve ser vista como criança e com as necessidades de ser criança, pois é através do brincar que ela vai poder demonstrar os seus anseios, medos e buscar se reencontrar nesse momento que para ela é difícil e doloroso.

A brincadeira e o brinquedo tornam-se o elo de toda a ação pedagógica junto às crianças hospitalizadas, pois através do brinquedo se dá o seu desenvolvimento, permitindo que ao brincar ela explore, descubra e apreenda o mundo a sua volta (VYGOTSK, 2000).

Os brinquedos devem estar em um ambiente de interesse, de forma que a criança encontre nesse local o bem estar, que deve ser promovido pela pessoa responsável no momento, pois atenção é muito mais que um dever, é um ato de amor.

Crianças menores de dois anos não devem ter acesso aos brinquedos dos mais velhos. Devem ser adequados à idade deles, pontas arredondadas, leves e difíceis de serem engolidas. Brincar engloba todas as formas de expressões, como desenhar, pintar, cantar, tocar algum instrumento e dançar.

Numa brinquedoteca hospitalar, não pode faltar brinquedos como o estetoscópio e seringa, um avental branco, bonecas, drenos, gases e fitas para simular curativos, frutas plásticas e fantoches de alimentos, para orientação alimentar, pois essas brincadeiras ajudam a criança a se organizarem emocionalmente, levando a perder o medo de hospital.

## **8 A Classe Hospitalar no atendimento na Educação Infantil**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, designa em seu Art.39 a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, tem crescido os debates entre os grandes teóricos entre a indissociação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Esses debates se devem ao fato da creche ter sido vista preconceituosamente, durante muito tempo como um espaço assistencialista de atendimento à criança com concepções higienistas, vigorando apenas era o cuidado com a higiene, prevenção de acidentes e a oferta de alimentos. Quebrado esse paradigma, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como espaço educativo, deixando de ter somente o objetivo de cuidar, e passou a se educar e auxiliar e incentivar a criança a adquirir sua autonomia. Durante esse período, a criança viverá um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Para tanto, passará por vários desafios nas quais imperarão as brincadeiras, sonhos e fantasias demonstrando as diferenças entre os indivíduos. Para tanto, cabe a escola oferecer experiências que possibilitem o pleno desenvolvimento da criança, como afirma Craidy e Kaercher (2001, p. 21):

Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Por isso é extremamente importante que a criança frequente a Educação Infantil desde pequena, para que o seu desenvolvimento se torne completo e sua autonomia melhor desenvolvida em todos os sentidos.

Sobre o trabalho com crianças hospitalizadas de zero a cinco anos, Orrico, Fernandes e Issa ( 2014, p.59) argumentam que deve ser:

[...] focado na estimulação (afetiva, cognitiva e sensorial), através de jogos, massa de modelar, pintura, brinquedos, fantoches, músicas e DVD. Para esse trabalho ser bem sucedido é necessário que o professor tenha além de uma formação acadêmica, habilidades específicas de uma práxis pedagógicas

complexa, envolva diferentes aspectos no trabalho cotidiano, sendo a pedagogia hospitalar uma nova estrada no campo da educação.

Portanto esse trabalho deve ter um diferencial, com profissionais comprometidos que garantam o direito dessas crianças a uma infância saudável, ainda que associada à doença, propiciando um ambiente que a desenvolva integralmente (crianças hospitalizadas não deixam de serem crianças por serem pacientes).

Muitos são os desafios de se construir uma prática educativa diferenciada, pois o trabalho pedagógico no campo hospitalar é complexo, tendo a educação um papel crucial no resgate da saúde da criança hospitalizada, levando-a a adquirir conhecimentos e, conseqüentemente, a sua auto-estima (ORRICO, FERNANDES e ISSA, 2014).

Portanto, diante desse olhar com as crianças hospitalizadas, percebemos o hospital como um espaço educativo, onde pode ter cor e alegria, realizando atividades como jogos, contação de histórias, atividades em grupos, músicas. Fernandes, Orrico e Issa (2014) afirmam que: “Olhar o hospital com um espaço educativo, é pensar num tempo de construção de conhecimento e aquisição de novos significados”.

## **9 A Brinquedoteca no trabalho com as crianças da Educação Infantil**

A lei nº. 11.104, de 21 de março de 2005 tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas nos hospitais, o que vem ocasionando modificações no âmbito hospitalar, pois o brincar vai além, visa tirar a criança do estresse em virtude da internação, permitindo que a criança enfrente seus medos e angústia.

O espaço reservado a brinquedoteca hospitalar deve ser adequado e arejado, pois é um local reservado para recreação, lazer e o lúdico: “é o lugar onde a diferença não faz diferença (MATOS, 2009, p.142)”. Vive momentos de magia e do faz de contas. Na brinquedoteca encontramos uma variedade de brinquedos, computadores, jogos eletrônicos, materiais artísticos e escolares, música, arte, tintas e fantasias.

Segundo Cunha (2001, p.96) são características da brinquedoteca: resgatar a cultura local, incentivar ao brincar coletivo, estimular diferentes tipos e formas de atividades e socialização, partilhar brinquedos e cuidados com o mesmo. Afirma, portanto que: “A brinquedoteca hospitalar tem a finalidade de tornar a estadia da criança no hospital menos traumatizante e mais alegre, possibilitando assim melhores condições para a sua recuperação.”

O hospital pode ter cor e alegria, por isso a brinquedoteca é uma ótima opção, no tratamento com crianças, proporcionando melhora no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, como também, prazer e entusiasmo durante o atendimento de atividades como jogos, contação de estórias, atividades em grupos, músicas, entre outras.

Corroborando tais ideias, Friedmann (1998) afirma que é um espaço que estimula a criança a brincar, com acesso a uma gama de brinquedos, dentro de um ambiente lúdico, onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Portanto, esse espaço é fundamental para que o pedagogo hospitalar possa atuar com crianças de zero a cinco anos em tratamento de saúde, utilizando recursos diferenciados de forma lúdica no desenvolvimento do aprendizado dessas crianças (CANALLI e SOUZA, 2013).

A Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências, Título II, Capítulo II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, no artigo nº.16 estabelece que:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:  
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;  
II - opinião e expressão;  
III - crença e culto religioso;  
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;  
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;  
VI - participar da vida política, na forma da lei;  
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), o brincar é um direito da criança, portanto há a necessidade de promover este direito no contexto hospitalar fazendo uso da brinquedoteca, como espaço lúdico, onde a mesma, teria um lugar que lembrasse seu ambiente escolar, incentivando-a a criar situações a cada brincadeira que possam aprimorar e desenvolver suas potencialidades. Lembrando que o brincar da criança é algo inerente nela:

Um comportamento, atividade ou processo iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças e acontece sempre e onde quer que as oportunidades apareçam. Brincar por si mesmo é não compulsório, conduzido por motivação intrínseca e desenvolvido por seu próprio interesse, mais do que um fim em si mesmo (IPA, 2013, p.10).

Nesse ambiente, o pedagogo pode trabalhar variados conteúdos com atividades diferenciadas com crianças em tratamento de saúde, sempre buscando a ludicidade como o

caminho para realização das tarefas como: pintura, recorte e colagem de imagens, desenho, modelagem com massa de modelar, como também a utilização de jogos, vídeos, teatro, música e demais linguagens corporais que proporcionem o desenvolvimento integral da criança .

Como uma das atividades que podem ser trabalhadas na brinquedoteca, temos o desenho, haja vista, ser o mesmo utilizado pelos humanos há muito tempo como forma de expressar os sentimentos, pensamentos e ações. O desenho infantil e sua linguagem simbólica são de extremo valor para que a criança hospitalizada consiga se expressar e representar o que sente, pois em muitos momentos não consegue através da fala, é aí que entra o desenho como forma de comunicação com a equipe médica, favorecendo o seu tratamento.

Segundo Cunha e Viegas (2007), não podemos deixar de lembrar que a limpeza dos brinquedos é essencial no trabalho desenvolvido nas atividades da brinquedoteca hospitalar, portanto devem ser postos em um recipiente apropriado, com a seguinte inscrição “Brinquedos para lavar”, para serem higienizados por profissionais que conheçam os procedimentos corretos.

Os brinquedos maiores, que não foram levados à boca, se não estiverem em local onde haja pacientes com doenças contagiosas, poderão ser lavados com menos frequência, mas tudo o que estiver no hospital deve ser desinfetado semanalmente, pois o perigo de contaminação dos brinquedos é risco para a saúde da criança o que pode agravar o estado de saúde da criança. Os brinquedos a serem higienizados devem estar dentro de uma caixa plástica com tampa, identificado como Materiais para higienização, devem ser lavados na pia da brinquedoteca com água e sabão, esfregados com escova, após o enxague o álcool 70% deve ser friccionado por três vezes e deixar secar ao ar livre. Brinquedos utilizados por criança que espirram, expelem secreção ou caso de isolamento, devem ser imersos por 30 minutos em hipoclorito de sódio, água, detergente e álcool a 70% .

Vários estudos têm comprovado que brinquedos sem higienização podem causar infecções. A maioria dessas bactérias pertence à microbiota ambiental e humana, não trazendo nenhum risco potencial para as pessoas híginas, porém podem ser patogênicas para crianças hospitalizadas que se encontram imunocomprometidas (BRASIL, 2005).

### **Considerações finais**

A presente pesquisa realizou uma reflexão sobre a importância do pedagogo hospitalar no trabalho com crianças da Educação Infantil, verificando, como proporcionar a garantia da continuidade do processo ensino aprendizagem a essa clientela pequena. Inicialmente,

consideramos necessário expor a trajetória histórica das classes hospitalares com a finalidade de conhecer seus objetivos e funções desde a sua implantação até o presente momento, o que nos proporcionou subsídios e conhecimentos sobre esse importante trabalho realizado ao longo da história e, ao que ela representada hoje.

A Pedagogia Hospitalar vem assumindo hoje um papel extremamente relevante no cenário educacional, o de proporcionar e garantir a continuidade do processo ensino aprendizagem, dentro do hospital. Essa prática pedagógica em âmbito hospitalar ajuda muito no processo de aprendizagem das crianças em fase de internação, auxiliando também na sua recuperação.

A Educação Infantil é uma fase fundamental na vida da criança, pois é nesse período que se ocorre o processo de desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo do infante. É um período de grande efervescência na vida da criança, onde ela adquire conceitos importantes, desenvolve suas habilidades sociais e psicomotoras, sua autonomia e segurança diante do mundo em que vive. Por isso essa fase tem que ser bem assistida pelos nossos governantes, no sentido de assegurar uma formação de excelência aos educadores, bem como a garantia de que todas as crianças possam ter acesso à Educação Infantil, mesmo que em situação de internação no ambiente hospitalar, durante o seu tratamento de saúde. Nesse sentido, a Pedagogia hospitalar, juntamente, com a brinquedoteca hospitalar, promoverá auxílio ao bem estar emocional e cognitivo da criança internada, como também, aos pais nesse momento de grande tensão e angústia.

Lembrando que a Educação Infantil tem um elo muito forte com a ludicidade, e que dentro do ambiente hospitalar, o lúdico deve permear todo o trabalho pedagógico na aprendizagem, como também, ajudar aos médicos no seu tratamento da criança.

Portanto para essa educação ser de qualidade é fundamental que o pedagogo hospitalar possua formação qualificada, pois ele vai encontrar crianças diferentes em situações diferentes, lidando com a diversidade, entendendo as dificuldades do paciente e proporcionando a eles autoestima para realização do processo ensino aprendizagem.

Ainda é longo o caminho e o desafio de se construir essa prática educativa diferenciada no campo da pedagogia hospitalar, porém a educação se faz presente e é fundamental para contribuir com o resgate da saúde da criança hospitalizada.



Para finalizar, os conhecimentos adquiridos através dessa pesquisa abriram novos caminhos para acreditar que a educação ultrapassa os muros da escola, podendo acontecer em todos os espaços.

## Referências

BISCARO, Deise Borba. **Pedagogia hospitalar e Bases Legais**. 2008. Disponível em:<<http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/files/original/71bf4bb7d298dcaa7174e6a34716ea7e.pdf>>. Acesso em 21 maio 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394.96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/1990. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) / Ministério da Justiça/Secretaria do estado de Direitos Humanos/ Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura? Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_.Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Pediatria: prevenção e controle de infecção hospitalar/ Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. – Brasília : Ministério da Saúde, 2005.**

CAVALCANTE, M. S. M.; GUIMARÃES, V. M. A.; ALMEIDA, S. E. **Pedagogia hospitalar: histórico, papel e mediação com atividades lúdicas**. 2009. Disponível em:<[file:///D:/Downloads/1261-5441-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/1261-5441-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em 20 jul 2016.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

\_\_\_\_\_. O significado da brinquedoteca hospitalar. In: **Brinquedoteca Hospitalar: isto é humanização**. Drauzio Viegas (org.). Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

ESTEVES, Cláudia R. **Pedagogia Hospitalar: um breve Histórico**. Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-pedagogia%20hospitalar....pdf> Acesso em 04 Ago. de 2017.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Helio; ISSA, Renata Marques. **Pedagogia Hospitalar: Princípios, Políticas e Práticas de uma Educação para Todos**. Editora CRV, 2014.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada**: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, maio/ago. 2005.

Fonseca, E. S. **Atendimento pedagógico-educacional de bebês especiais no ambiente hospitalar**. MEC/INEP. Série documental. Textos para discussão. 25p. 2000.

FRIEDMANN, A. A Evolução do brincar. In: \_\_\_\_\_. **O direito de brincar**: a Brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abruinq, 1998. p. 25-35.

IPA. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança**: O desenvolvimento infantil e o direito de brincar. Associação Brasileira Pelo Brincar – IPA Brasil. São Paulo: IPA, 2013. Disponível em: [https://issuu.com/ongavante/docs/artigo\\_31\\_da\\_conven\\_\\_\\_\\_s\\_dos\\_dreito](https://issuu.com/ongavante/docs/artigo_31_da_conven____s_dos_dreito). Acesso em: 28 jun 2017.

JESUS, Viviane Bonetti Gonçalves de. Atuação do pedagogo em hospitais. In: MATOS, Elizete Lúcia (Org.). **Escolarização hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOSS, Adriana. **Para onde vai a Pedagogia?** Os desafios da atuação profissional na Pedagogia Hospitalar. Curitiba: Appris, 2014.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: A humanização integrando educação e saúde. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTTA, M. G. C. **O ser doente no tríplice mundo da criança, família e hospital**: uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais. 1998. 210p. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

ORTIZ, L. C. M. **Classe hospitalar**: espaço de possibilidades pedagógicas. *Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Santa Maria, n. 54, 2003.

SANDRONI, G. A. **Classe Hospitalar**: Um Recurso a Mais Para a Inclusão Educacional de Crianças e Jovens, *Cadernos da Pedagogia -Ano2, Vol.2, Nº.3 jan./jul 2008*. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/50/43> ; Acesso em: 16 maio 2017.

SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, J. M. de A. **Um estudo sobre o processo de implementação de classes hospitalares** - O caso do hospital Dr. Domingos Adhemar Boldrini. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. Pedagogia hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não escolar. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/5445304/estagio-em-contexto-nao-escolares/16>: . Acesso em: 29 agosto 2017.

VIEIRA, T. ; CARNEIRO, M. S. O brincar na sala de espera de um ambulatório pediátrico. In Bomtempo, E. , Antunha, E. G. & Oliveira, V. B. **Brincando na escola, no hospital, na rua...** (pp. 75-110) Rio de Janeiro : WAK, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semynovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# BRINQUEDOTECA TERAPÊUTICA

Sabrina de Mattos Baião<sup>1</sup>

Marinéa da Silva Figueira Rodrigues<sup>2</sup>

## 1 Introdução

Hospitalização é um processo costumeiramente que deixa qualquer indivíduo aflito, um lugar onde se trata a saúde, mas que também pode ocasionar outros problemas, como a depressão devido à internação e a impossibilidade de ter uma vida “normal” momentaneamente ou de forma permanente. Se com pessoas adultas é um processo desgastante, para uma criança este instante se torna ainda mais impactante.

A criança passa por muitas etapas para descobrir o mundo em que vive, é um processo que ocorre de maneira gradativa. A partir de suas experiências na escola, em família, com outras crianças e com os objetos, ela começa a desenvolver sua criticidade. Ao longo da vida a mesma pode passar por momentos de doença, levando-a a internação e interrompendo esse processo de descobrimento. Cabe aos profissionais de educação possibilitar seu desenvolvimento também dentro dos postos de saúde.

Pensando nisso, podemos destacar nesse artigo renomados autores que falam sobre o desenvolvimento infantil dentro do hospital, tais como: Nylse Cunha, Beatriz Gimenes e Sirlândia Teixeira, Vera de Oliveira, Santa Santos, Andréa Carvalho, entre outros, todos com o intuito de responder se a interação da criança com a brinquedoteca pode ser um fator positivo para sua recuperação.

Também serão abordados os diferentes tipos de brinquedoteca em diversos lugares, para que serve e sua importância. De acordo com Cunha (2001, p. 16) “a Brinquedoteca, acima de tudo, para fazer as crianças felizes; este é o objetivo mais importante.”

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite, Pós-Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II, Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

## **2 Brinquedoteca: concepções históricas**

Segundo Cunha (1992), a criação de um espaço para as crianças brincarem surgiu em Los Angeles, nos Estados Unidos em 1934, quando a direção de uma escola municipal percebeu que seus alunos estavam chegando atrasados devido a uma loja de brinquedo que existia no meio do caminho, a mesma, já havia se queixado do roubo de alguns de seus artigos. Ao perceberem que eram as crianças que estavam furtando, iniciou-se uma ação comunitária em que se emprestavam brinquedos para que pudessem levar para casa. Este serviço existe até hoje e é chamado Los Angeles Toy Loan. Somente a partir de 1963, foram surgindo as brinquedotecas em vários países como a África do Sul, Argentina, Austrália, Bélgica, Canadá, China, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Irlanda, Suécia e Suíça.

Foi através da divulgação desses empréstimos, que na Suécia em 1967, por meio de duas mães de crianças especiais, ambas professoras, fundaram a *Lekotec* (ludoteca, em sueco) onde só atendia crianças com necessidades especiais. Nesse espaço além da interação com as crianças, os profissionais especializados orientavam os pais de como estimular seus filhos na hora da brincadeira. Quando não podiam estar nesse local, alguém ia até a casa com brinquedos próprios para a idade daquela criança. Depois de quatro anos surgiu as *Toy Libraries* que eram bibliotecas de brinquedos.

Gimenes e Teixeira (2011) argumentam que no Brasil, a brinquedoteca surgiu em 1971, quando foi criado o Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em São Paulo, através da realização de uma exposição de brinquedos pedagógicos direcionados ao público de pais de crianças excepcionais, aos profissionais e alunos, com a finalidade de informar o que havia no mercado para aqueles que tinham interesse. Após o evento pôde-se ver a importância dos brinquedos, surgiu então a ludoteca, que funcionaria como sistema de rodízio de uma biblioteca.

Na década de 80, começaram a surgir as primeiras Brinquedotecas no Brasil, uma delas foi a Brinquedoteca de Indianópolis com a coordenação de Nylse Cunha. Em Natal (RN), em 1982, a mesma fundou a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), no mesmo ano que surgiu foi criada a primeira Brinquedoteca para Educação Especial Nordestina.

### **3 Conceitos e Objetivos da Brinquedoteca**

De acordo com Cunha (1992) é importante reconhecer que a Brinquedoteca não é apenas um espaço com brinquedos, mas sim um lugar onde pode-se preservar a infância e fortalecer sua alma e inteligência. Ele adverte que esse espaço precisa ser mágico e tocável, estar ao alcance da criança fazendo-a experimentar, explorar e descobrir novas experiências.

Gimenes e Teixeira (2011, p. 158) conceitua a Brinquedoteca como:

[...] um espaço limitado (fechado ou ao ar livre), cujo o interior encanta a todas as pessoas; entre suas características, estão apresentados quatro subespaços lúdicos, sendo um com situações concretas do mundo de faz de conta (cozinha, quarto, bonecas, carrinhos etc.), contíguo ao de fantasias, acessórios, livros e instrumentos musicais. Do outro lado, possui uma estante com muitos jogos de acoplagem e de regras, com mesa para montar e jogar, contígua à outra, com gôndolas repletas de sucata e de material de artes plásticas[...].

Considera-se que nesse espaço é possível potencializar o desenvolvimento humano através do brincar, seja ele em qualquer idade.

As autoras ainda ressaltam alguns objetivos comuns para qualquer modalidade de brinquedoteca, tais como proporcionar um ambiente onde as crianças possam brincar livremente sem preocupações; estimular o seu desenvolvimento interferindo quando necessário; trabalhar o emocional da criança oportunizando a expansão do mesmo; estimular a socialização, a criatividade e a sua inteligência; valorizar o brinquedo mostrando que é possível aprender através dele; ampliar o relacionamento familiar e proporcionar à criança um aprendizado diferenciado estimulando suas habilidades de forma natural e agradável, sempre priorizando o desenvolvimento de sua saúde mental.

### **4 Legislação pertinente**

Ao referir-se à legislação, Carvalho e Scatolini (2016), destacam que ao falar da criança a Organização das Nações Unidas (ONU) em seu art. 31 pontua que “toda criança tem direito ao descanso e ao lazer e a participar de atividades de jogos e recreação, apropriadas a sua idade”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu art. 16 “assegura o direito de brincar, praticar esportes e se divertir”.

No livreto confeccionado por BRASIL(2013) é ressaltado que apesar de existir essas leis que garantem o reconhecimento da criança e seu desenvolvimento integral, poucas são as

peças que investem nesse processo, resultando em uma criança “invisível” em seus direitos na sociedade.

A obrigatoriedade da brinquedoteca nos Centros de Saúde em período de internação é proposta pela Lei nº 11.104, de 21/03/2005, que de acordo com a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) é sua função contribuir para a implantação das Brinquedotecas nos Centros de Saúde com total qualidade, proporcionando o seu direito de brincar e promovendo sua saúde física e psicológica.

Segundo Carvalho e Scatolini (2016, p. 4), em 25/05/2007 o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional relata sobre o desempenho do Terapeuta Ocupacional na Brinquedoteca:

É de exclusiva competência do Terapeuta Ocupacional desenvolver atividades de brincar e utilizar o brinquedo como recurso terapêutico-ocupacional na assistência ao ser humano em suas capacidades motoras, mentais, emocionais, perceptocognitivas, cinético-ocupacional e sensoriais, em todos os níveis de atenção à saúde.

Essas atividades elaboradas pelo terapeuta ocupacional podem ser feitas individualmente ou em grupo, utilizando brinquedos e brincadeiras como um auxílio para as crianças e seus familiares no difícil momento que estão enfrentando.

Temos ainda, leis que amparam os brinquedos, como a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, que “Dispõe sobre o registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas-Sinarm, define crimes e dá outras providências”.

Art. 26. São vedadas a fabricação, a venda, a comercialização e a importação de brinquedos, réplicas e simulacros de armas de fogo, que com estas se possam confundir.

Parágrafo único: Excetuam-se da proibição as réplicas e os simulacros destinados à instrução, ao adestramento, ou à coleção de usuário autorizado, nas condições fixadas pelo Comando do Exército.[...]

Cuidando da integridade mental da criança, podemos constatar com o artigo acima referente a proibição de réplicas de armas de fogo, proibindo a comercialização para fins educativos ou como brinquedos.

## **5 Tipos de Brinquedoteca**

Segundo Gimenes e Teixeira (2011) a brinquedoteca pode ser:

### **Brinquedoteca Comunitária**

A Brinquedoteca comunitária é assim chamada quando está localizada em um espaço público dando acesso a toda a comunidade. Ela não precisa ser fixa, pode ser itinerante apresentando-se por toda a comunidade por meio de veículos ou até mesmo carroças adaptadas; pois o seu objetivo é chegar a localidades mais distantes e sem recursos.

Ainda de acordo com as autoras, as Brinquedotecas podem ser encontradas em: clubes, possuindo atividades de recreação proporcionando aos responsáveis um exercício profissional mais brando, visto que seus filhos encontram-se com profissionais da área; entidades religiosas, onde as crianças ficam para que seus pais possam estar atentos as reuniões, enquanto isso a criança permanece em um local onde ela pode cantar, dançar, socializar, aprender a conviver e também aprender os princípios religiosos; moradias, localizada em prédios e condomínios com o intuito de trazer lazer e entretenimento das crianças; particular para a comunidade, é um local de recreação onde são oferecidos cursos e eventos diante da cobrança por hora, em geral, pela utilização do espaço.

### **Brinquedoteca Psicopedagógica**

É classificada dessa forma, quando sua atuação é dentro de algum centro de educação. O nível escolar da criança não é cobrado, pois o principal objetivo é o brincar, devido a isso é sempre necessário que haja um profissional adequado ao ambiente para destinar as atividades e organizar o espaço.

Dentro do espaço da Brinquedoteca as atividades podem ser divididas em: o brincar espontâneo, que é de suma importância, o profissional responsável deixa a criança brincar livremente e ele fica apenas observando, esse momento pode ser aproveitado para analisar o comportamento daquela criança, é possível perceber também o nível de interação social e se há alguma fragilidade na mesma; brincar dirigido, o educador escolhe atividades para estimular as crianças, pode ser feito também de acordo com a dificuldade da mesma, enquanto brinca pode estar aprendendo mais sobre alguma disciplina, mas de forma lúdica.

De acordo com Santos (2006, citado por Carvalho e Scatolini, 2016):



As brinquedotecas pedagógicas estão inseridas em universidades, instituições e escolas- sejam públicas ou particulares, atendam ou não crianças com necessidades especiais. E são instaladas com o objetivo de disponibilizar brinquedos que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Também tem o objetivo de estimular a interação de pais e filhos nas brincadeiras, permitindo acesso irrestrito das crianças a uma variedade de brinquedos e estímulos, possibilitando apoio psicopedagógico quando necessário e resgatar valores relacionados com jogos tradicionais e culturais.

Os autores complementam e reafirmam a importância de um profissional especializado, para um aproveitamento integral do momento vivido pela criança dentro da Brinquedoteca.

### **Brinquedoteca Especializada**

É caracterizada assim, quando não somente o brincar livre é cobrado, como por exemplo a terapêutica, geriátrica e educacional de reeducandos.

A Brinquedoteca terapêutica tem como objetivo ajudar crianças com alguma dificuldade orgânica específica de forma lúdica. Dentro desses centros é possível encontrar psicólogos, terapeutas-ocupacionais, fisioterapeutas entre outros, com um olhar diferente para uma simples brincadeira. Através desse brincar a criança que possui alguma dificuldade pode se expressar, mostrar seus desejos, fantasias, seus medos e sentimentos, além aprender mais sobre si.

O autor ainda aponta que, no Estatuto do Idoso os locais voltados para a terceira idade devem oferecer atividades lúdicas, educacionais, lazer, esportivas e culturais. A Brinquedoteca é um excelente lugar onde os mesmos entram em contato com atividades artísticas, jogos que promovem o raciocínio e suas habilidades cognitivas.

Já as Brinquedotecas educacionais para reeducandos é voltada para o público que cometeu algum delito grave perante a sociedade e se encontra privado de andar livremente, tem como objetivo reeducar o mesmo em aspectos éticos e sociais, além de oferecer a ampliação de seus conhecimentos. São necessárias políticas públicas para oferecer ambientes que proporcionem lazer e momentos alegres, como afirmam Gimenes e Teixeira (2011) que em alguns programas de atividades lúdicas em penitenciárias, através de jogos de regras, foi possível ver mudanças comportamentais entre os indivíduos.

### **Brinquedoteca Hospitalar**

Esta Brinquedoteca encontra-se dentro de um hospital ou clínica de saúde. Brincar é um direito da criança, é a partir desse ato que ela relaciona seus interesses com o mundo e também interage com os adultos, mesmo em um hospital. Corroborando tais ideias, Cunha (2001) acrescenta que a Brinquedoteca hospitalar tem a finalidade de tornar a estadia da criança no hospital menos traumatizante e mais alegre, possibilitando assim melhores condições para sua recuperação.

Além disso, pontua-se que quando há uma internação e a criança se priva de seus amigos, parentes, de seus brinquedos e pertences pessoais é possível que venha a desenvolver uma tristeza, o que dificultará o tratamento. Nesse sentido, Santos (2011) assegura que na Brinquedoteca hospitalar a criança fica mais alegre, renasce, descobre um mundo de fantasias, faz amigos, participando de um lugar repleto de histórias, músicas, teatros e desenhos. Se a mesma precisar ficar de repouso devido ao agravamento da sua doença, os brinquedos devem ser levados até ela pois, sempre existe algum funcionário disposto a doar um pouco de seu tempo para brincar.

## **6 Brinquedoteca Hospitalar: Sua Importância e Contribuição da Atividade Lúdica**

Segundo Cunha (2001), ter uma Brinquedoteca em um hospital ou clínica de saúde permite que se alcancem muitos objetivos:

- O alcance de uma maior flexibilidade para novas situações, através de brincadeiras com instrumentos cirúrgicos de brinquedo, conhecendo o hospital, tendo contato com seu tratamento podendo fazer perguntas, diminuindo então a tensão provocada pela internação.
- O encontro com outras crianças pode ajudar a manter sua autoconfiança e criar um vínculo entre elas.
- Quando a internação é prolongada, é necessário que haja um acompanhamento para estimular seu desenvolvimento da aprendizagem.
- O preparo para o retorno daquela criança que esteve por um longo tempo naquele espaço ao lar, as vezes pode ser uma situação traumática devido alguns vínculos terem sido interrompidos ou até mesmo sentir-se melhor no centro médico pois em sua casa não tem tanta atenção.

De acordo com Gimenes e Teixeira (2011), a Brinquedoteca hospitalar proporciona a criança alegria e distração, preserva sua saúde mental, dá suporte durante a internação e prepara para o retorno ao lar.

Verifica-se como é relevante o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar, uma vez que a hospitalização é um desgaste para os pacientes, principalmente crianças, pois acarreta uma série de transtornos na sua vida, no seu desenvolvimento, na sua rotina familiar e escolar. Por isso, a importância da Brinquedoteca hospitalar na recuperação dessas crianças, amenizando possíveis traumas psicológicos através das atividades lúdicas.

Na obra de Santos (2011), há um relato de experiência em uma Brinquedoteca em Santo André, Hospital Infantil da Faixa (Fundação de Assistência à Infância de Santo André), a mesma é voltada para o atendimento de crianças e adolescentes e conta com o apoio da Faculdade de Medicina do ABC, juntos promovem um atendimento mais humanizado.

Segundo Drauzio Viegas (Professor Titular de Medicina entrevistado), Santos (2011, p. 104), diz sobre as crianças da Fundação:

São todas doentes, a maioria com risco de vida. Muitas foram internadas várias vezes, algumas por longo tempo, conhecem a dor das injeções, dos soros na veia, dos exames agressivos, ficam seduzidas pelos aparelhos sofisticados, mas sofrem com seu uso. Conhecem também a morte, que levou o menino da outra cama na enfermaria.

O entrevistado ainda complementa dizendo que muitas daquelas crianças deixaram para trás sua vida comum, seus pais participam desse momento mas há tristeza em seus semblantes. Quando há o encontro com a Brinquedoteca elas renascem, fazem amigos, brincam, contam histórias, dançam, e muitas outras atividades lúdicas. Aquelas que precisam ficar em suas camas recebem a visita de médicos, estudantes da área de saúde e enfermeiros, que tiram um momento de seu tempo para levar alegria e também brinquedos para elas.

Santos (2011) ressalta que não há um estudo que compara a redução do tempo de hospitalização da criança com a interação da Brinquedoteca, mas sem sombra de dúvidas a mesma é um recurso que traz a criança um momento de paz em meio ao caos de sua vida naquele momento.

## **7 A Criança Hospitalizada: Sentimentos e Necessidades**

Carvalho e Scatolini (2016) afirmam que o ambiente hospitalar causa grandes impactos no paciente, quando se trata de internação o aspecto emocional fica muito abalado; crianças e adolescentes estão acostumados com sua rotina de escola, família, sua casa e animais de estimação, quando são submetidos a internação eles entram em um ambiente totalmente inexplorado, podendo então ficar depressivos ou irritados.

As autoras pontuam que o trabalho que a equipe médica faz é de suma importância, pois é a partir desse tratamento que processos positivos ou negativos serão estimulados. A família também deve estar inserida no ambiente hospitalar para que dê suporte ao paciente e mostre que mesmo em um outro local ele ainda participa das atividades familiares.

Portanto, o paciente precisa do contato e do acolhimento de diversos profissionais, já que a internação desperta medos como a expectativa em relação a cirurgia, a dor, morte, possível invalidez, medo de abandono entre outros traumas.

Segundo Gimenes e Teixeira (2011, p. 197), o momento da internação é angustiante para a criança:

Separada da família, dos amigos, da escola, das brincadeiras, passando pelo sofrimento causado pela própria doença, por exames ou por tratamentos dolorosos, a criança pode ter fantasias angustiantes. Ela pode imaginar a hospitalização como um castigo ou sentir-se rejeitada, imaginando-se abandonada pelos pais; então, surge sinais de carência afetiva, como choro, tristeza, agressividade, ou apatia, como uma aparente aceitação. Em todo momento, pode sentir uma estranha sensação de perigo; se possui certa maturidade mental, é possível imaginar a morte, sendo assaltada pelo pânico.

Na citação acima, discute-se que a criança precisa de atenção e de cuidados médicos, contudo ainda precisa seguir sendo criança, pois foi tirado da mesma o brincar com os amigos, tiraram seus brinquedos e modificaram sua rotina, ocasionando quadro de depressão.

As internações mais longas podem prejudicar seriamente o aspecto emocional da criança e também dificuldades em se socializar, mas uma das alternativas que as autoras mostram é o brincar com outras crianças. Elas podem interagir umas às outras e sentir-se em casa.

Carvalho e Scatolini (2016) ponderam a importância do atendimento humanizado, o mesmo prevê menos tempo de internação, melhor atendimento médico e os direitos do paciente e da família sendo respeitados. O atendimento humanizado está relacionado ao respeito, diálogo mútuo e acolhimento.

### **Cuidados e Higienização**

Cunha (2001) discute o apego aos objetos, muitas vezes o brinquedo precisa estar perfeito, impedindo que cumpra seu propósito que é o de brincar, sinalizando também, que o hábito de cuidar e respeitar é inerente a educação do homem civilizado. “Na brinquedoteca podem e devem ser cultivados hábitos saudáveis, como não desperdiçar, não estragar, zelar pelos objetos não importando a quem possa pertencer...”(CUNHA, 2001, p. 58).

A escritora sinaliza que apenas uma embalagem já ajuda na conservação do brinquedo, mas é indispensável que mantenha o costume de guardar. A manutenção do material é de suma importância, a mesma diz que é necessário separar um dia da semana para a restauração dos brinquedos quebrados.

Devido à grande quantidade de brinquedos e jogos, talvez fique difícil de mantê-los livres de poeira, a solução que se dá é colocar cortinas de plástico nas estantes em forma de painéis para ajudar na conservação. Lugares com brinquedos em abundância é aconselhável uma câmara de esterilização.

Sobre esse assunto, Gimenes e Teixeira (2011) argumentam que os brinquedos nos hospitais certamente devem ser limpos e higienizados e dentro do centro médico deve ter um cuidado especial, pois ficam em contato com muitas bactérias ou até mesmo doenças contagiosas, todo o material deve ser esterilizado corretamente.

Brinquedos grandes que não entram em contato com doenças contagiosas e que não foram levados à boca podem ser lavados com menos frequência, no entanto, uma vez na semana todo o ambiente deve ser desinfetado. É recomendável que a esterilização seja feita com álcool 70°, para que nenhum paciente venha ter seu estado agravado por meio de infecção pelos brinquedos.

## **Considerações finais**

Diante do que foi evidenciado no decorrer deste trabalho, observa-se indicadores que propiciam a análise sob o efeito da participação da Brinquedoteca, inserida em ambiente hospitalar, no período de recuperação ou tratamento de pacientes infantis, em casos de internação.

Embora não haja um levantamento de dados específico ao assunto que trata esta pesquisa, ou seja, uma estatística que compare os resultados de um tratamento com ou sem apoio pedagógico, os autores mencionados apontam sinais que incentivam essa prática.

É imposta a criança que se submete ao tratamento interno uma série de renúncias às experiências fundamentais, no que diz respeito ao convívio social. Privá-la de frequentar a escola, de encontrar seus amigos e de estar com seus familiares é algo impactante, este abandono é sucedido de muita dor e sofrimento ao universo infantil. Não faz parte da natureza de uma criança a ideia de um confinamento, mesmo que necessário para restabelecimento de sua saúde, conhecer a dor e a morte, ser cativo de alguma enfermidade desafia até mesmo ao adulto que muitas vezes se entrega à depressão pela falta de uma saída em meio a tanta desilusão.

Para as crianças, uma das soluções encontradas para amenizar esses traumas nos centros de internação pediátrica está na utilização de uma Brinquedoteca como ferramenta terapêutica, como é proposto pela Lei N° 11.104 de 21/03/2005. Seus efeitos não ficarão restritos apenas ao lazer do paciente, sua utilização levará conforto, proporcionará novas experiências onde não há perspectiva de vivenciar momentos bons e agradáveis. Quando bem explorado e realizado por profissional devidamente qualificado, o momento de recreação se tornará um período de aprendizagem e crescimento.

Conhecendo estes benefícios, demonstra-se que o maior de seus resultados será a redução de traumas causado aos pacientes devido a inserção de um tratamento mais humanizado, ocasionando em alguns casos, a redução de período de internação e a aceleração do processo de cura ou restabelecimento.

O profissional que está habilitado a exercer atividades lúdicas em postos de internação deve estar ciente e preparado para muitas adversidades. Este trabalho não se restringe a dar continuidade ao processo de leitura e escrita iniciado na escola, ele se baseia em uma luta que

não pode ser perdida, que é a queda da criança para o estágio de depressão; esta luta será vencida possibilitando momentos e alegria desfocando-a de todo o sofrimento, lembra-la que é querida e muito importante em seu meio familiar solidificando esta relação e apresentar novos horizontes, novas perspectivas, deixando claro que é só mais uma barreira a se quebrar, mais uma etapa a ser vencida.

Recomendo para estudos futuros o acompanhamento de pacientes em tratamento hospitalar com o auxílio da Brinquedoteca Terapêutica e o relato dos progressos realizados no período, juntamente com a comparação dos resultados, evidenciando o antes e o depois, tendo em vista os resultados clínicos acrescidos aos ganhos sociais.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABBRI - Associação Brasileira de Brinquedotecas. Disponível em: <<http://brinquedoteca.net.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, DF, 13 Julho 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 07 Novembro 2017.

BRASIL. Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003. **Registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição**, Brasília, DF, 22 dezembro 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.826.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.826.htm)>. Acesso em: 7 Novembro 2017.

BRASIL, I. P. A. Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: O desenvolvimento infantil e o direito de brincar, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/44ain.pdf>>. Acesso em: 31 Agosto 2017.

CARVALHO, A. F. C. T.; SCATOLINI, H. M. N. **Brinquedoteca e Terapia Ocupacional - Ações Interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Rubio LTDA, 2016.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. 3º. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

GIMENES, B. P.; TEIXEIRA, S. R. D. O. **Brinquedoteca: Manual em educação e saúde**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, V. B. D. **Brinquedoteca: Uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 6º. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, S. M. P. D. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 14º. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

# **EMPODERAMENTO NA TERCEIRA IDADE: EDUCAÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA PERSPECTIVA DE VIDA DA MULHER IDOSA NO BRASIL – ESTUDO DE CASO**

Larissa Lopes Braga<sup>1</sup>

Suzana Medeiros Batista Amorim<sup>2</sup>

A sociedade contemporânea tem construído, ao longo do processo, momentos diferenciados em seu percurso histórico social, no que tange as possibilidades que se fazem primordiais frente às necessidades dos grupos sociais, neste universo. Diante de inúmeras exigências, a sociedade está se alinhando, cada vez mais, buscando atender as comunidades em suas variantes.

Na atualidade, muitos são os grupos sociais que se formaram e ainda, vem se formando, como por exemplo, a população idosa com suas características e peculiaridades. Em cada um deles surgem as demandas e o universo social precisa se adequar ao longo desse processo.

Refletir as necessidades da população idosa é essencial para a sociedade. É importante destacar que, considerando aqui pessoa idosa como todos aqueles que possuem sessenta anos ou mais, em consonância com a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, o Estatuto do Idoso<sup>3</sup> que, especificamente em seu Art. 1º, fica “instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (BRASIL, 2003).

Nesta direção, se tem o aumento populacional desse grupo. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>4</sup> (2010), a população idosa no Brasil vem aumentando consideravelmente, sendo 14,9 milhões em 2013, e a de acordo com a projeção, pode-se chegar a 58,4 milhões em 2060. Podemos relacionar este evento a diversos

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental, nas Prefeituras Municipais de Piraf e de Barra do Piraf.

<sup>2</sup> Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras. Docente do Curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação (UNESA), Mestre em Educação (UNESA) e Graduada em Pedagogia (FAA).

<sup>3</sup> Estatuto do Idoso. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>. Acesso em 30 de maio de 2018.

<sup>4</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 03 de nov. de 2017.



fatores como: a diminuição da mortalidade infantil; os avanços da medicina; o aumento da qualidade de vida com a prática de exercícios e alimentação saudável, entre outros.

Para Oliveira (1999), o idoso, ainda, está em desvantagem, uma vez que muitos dos seus direitos não são contemplados em sua totalidade, por vezes, sendo oferecidas condições precárias aos serviços a esse grupo populacional, sofrendo também estereótipos relacionados ao processo de envelhecimento, acarretando problemas sociais, como a exclusão de determinados setores da sociedade.

Percebemos, também, que com a grande transformação demográfica apresentada pelo IBGE, um fenômeno recente, o qual é intitulado como feminização da velhice. A expectativa de vida da mulher idosa comparada ao do homem idoso é maior, além disso, quando tratamos da população total mundial, a predominância do sexo feminino é evidente, portanto, em todos os grupos etários, há uma tendência que sua maioria seja mulher. (SALGADO, 2002)

Considerando o envelhecimento como um processo natural, a qual grande parte da população irá passar, em sua maioria do sexo feminino, e o aumento da expectativa de vida, é necessário pensar na qualidade de vida dessas pessoas e também na autonomia das mesmas na sociedade (FURTADO, 1997).

Para assegurar a autonomia da terceira idade, a mulher idosa na sociedade brasileira, bem como as suas conquistas de novos papéis sociais, distintos daqueles atribuídos tradicionalmente a elas, é imprescindível considerar o papel da educação nesse processo. Diante disso, salientar o seu caráter libertador é essencial. Para tanto, dialogar com as ideias de Paulo Freire possibilita um caminho valioso.

Para Freire (2000, p. 67) “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Nesta direção, pensar nas contribuições da educação formal da mulher idosa torna-se um campo fértil de discussões.

Atualmente, em termos de legislação educacional, nos deparamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup> – LDB nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, especificamente, em seus artigos 37 e 38, que garante e legitima a Educação de Jovens e Adultos, a qual se destina a todos aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade regular, contemplando assim, muitos idosos e é assegurada na seção V que diz,

---

<sup>5</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 30 de maio de 2018.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Outra forma de legitimar o acesso à educação dos idosos é o Estatuto do Idoso – Lei nº 10741/2003, o qual em seu capítulo V, artigos 20 até 25 vêm assegurando esse direito. Nesse capítulo, aborda-se a questão relacionada às Universidades Abertas a Terceira Idade, UNATI, programa desenvolvido em algumas instituições públicas e privadas, que oferecem cursos, de cunho social, aos idosos em diversas áreas, assegurando, desta forma, uma melhoria na qualidade de vida.

Ao nos atermos nas questões relacionadas à feminização da velhice, encontramos entraves duplos, considerando não só estereótipos acerca da idade, mas também, com relação ao gênero. Sendo gênero, aqui, entendido para além das diferenciações biológicas, trata-se de diferenciar papéis, responsabilidades, lugar de homem e de mulher em todos os setores da

sociedade, com o foco do que se considera característico ao sexo masculino e ao sexo feminino (FERNANDES, 2009).

Pensando nas questões de gênero, podemos perceber o quanto a mulher vem conquistando seu espaço dentro da sociedade brasileira. Conseguimos associar tais vitórias ao movimento feminista, o qual luta pelos direitos igualitários entre os gêneros. Ao longo da história, as funções sociais da mulher vêm se transformando.

Para chegarmos ao papel da mulher na sociedade atual, fomos, gradualmente, conquistando espaços. Entretanto, é inegável que, ainda, temos resquícios culturais na sociedade que insistem em estereotipar a mulher para certos afazeres, geralmente, ligados às questões domésticas e também ao papel social de mãe.

Nicodemo e Godoi (2010, p. 43), salientam que os espaços conquistados pelas mulheres são significativos, afirmando que:

[...] a busca da mulher brasileira por um lugar de direito na sociedade levou a lutas que determinaram conquistas como o crescimento vertiginoso de matrículas femininas na universidade, o que resultou na queda de um reduto tradicional do patriarcado brasileiro no mercado de trabalho abrindo espaço para a participação da mulher em áreas não convencionais dos diferentes setores de produção.

Ao encararmos a educação como prática social, transformadora e libertadora, a qual empodera e faz com que o sujeito seja o protagonista de sua vida, percebemos o quanto tem influências em toda essa conquista de espaço na sociedade, tanto em relação à mulher, quanto em relação ao idoso, dialogando com o pensamento de Freire (2000) o qual pondera que a educação é fundamental para as transformações sociais.

Para que as ideias sejam postas em prática, também é válido ponderar o conceito de letramento, o qual segundo Soares (2000, p. 34) “é definido como habilidades de leitura e escrita que permeiam as práticas sociais dos sujeitos, as quais fazem com que os mesmos assumam papéis efetivos na nossa sociedade, fortalecendo a criticidade”.

Partindo desses pressupostos, inquietudes foram emergindo e começamos a refletir sobre quais as motivações que fazem a mulher idosa procurar um espaço de educação formal? Quais as contribuições da educação formal na vida da mulher idosa? O que elas esperam ao

buscarem a escolarização? E como se percebem frente à sociedade atual? O que a educação formal pode contribuir a elas, na terceira idade?

A partir das inquietudes desenhadas, originou-se um campo de pesquisa dentro do espaço universitário, o qual se propôs a compreender como o contexto histórico pode motivar a inserção da mulher idosa no meio acadêmico e o que a fez procurar um curso superior somente na terceira idade.

Tendo em vista que o presente estudo se propôs a realizar um estudo de caso, objetivando estudar as representações sociais de uma idosa universitária na sociedade contemporânea, que inclui em nosso objetivo, inferimos que o estudo se traduziu em uma pesquisa qualitativa.

Para Prodanov (2013, p. 66) “o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”.

Neste caso, conclui-se mais apropriado à pesquisa de campo de natureza qualitativa.

Ainda para Prodanov (2013, p. 70)

[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Nesta direção, esta pesquisa se apresentou como estudo de campo e as respostas apresentadas às questões de estudo serão a partir da coleta de dados que será realizada através de entrevista a uma idosa que está cursando a graduação em Psicologia, em uma universidade da região Sul Fluminense.

A pesquisa passou pelas seguintes etapas, a saber: (a) primeiro foi realizado um levantamento de material teórico; (b) a partir deste levantamento geral, foram selecionados os que observamos estar mais próximo da proposta do estudo; (c) identificadas às partes que foram possíveis compor nosso trabalho, nos dedicamos na leitura em profundidade, de

maneira a organizar os temas que serão abordados em nossa pesquisa; (d) foi elaborado um projeto para orientar a pesquisa; (e) apreciação do Comitê de Ética (CEP) da Universidade Severino Sombra (USS); (f) após aprovação do CEP- USS, realização da entrevista; (g) foram realizadas as análises das respostas as questões pontuadas na entrevista; (h) de forma a articular as questões teóricas e o resultado da coleta de dados, realizando um contraponto o foram produzidos a partir das partes teóricas selecionadas e organizadas, bem como com os dados coletados na entrevista e, (h) ao final da elaboração do artigo.

### **Envelhecimento, Sociedade e Educação**

Envelhecer envolve modificação, que vão acontecendo gradativamente, no indivíduo. Modificações que fazem parte de um processo biológico, que ocorrem no organismo, nas relações sociais e também, nas estruturas psicológicas durante toda a vida. Trata-se na diminuição das capacidades vitais. Entretanto, isto não quer dizer que envelhecer é tornar-se incapaz (FURTADO, 1997)

A mulher, assim como o idoso homem, ainda sofre com estereótipos que perpetuam na sociedade. Segundo Alves (2000, p.39), por muito tempo a mulher era destinada a ser submissa, também era vista como ser que não produzia, por cuidar só da casa e dos filhos, não tinha direitos sobre nada e pertencia ao marido.

Frente à atual sociedade brasileira, conseguimos perceber que a mulher idosa já possui seu espaço, devido a grandes conquistas com relação à terceira idade e também conquistas relacionadas à mulher, entretanto, ainda há muita resistência no que se refere à inserção de idosos em espaços não destinados exclusivamente à terceira idade, como a universidade, que foi o foco desta pesquisa. Ainda que tenhamos todos esses espaços assegurados à população idosa, encontramos muitos estereótipos acerca da “idade certa” para estudar, desmotivando essa parte da população de procurar além dos programas oferecidos à terceira idade.

Fica evidente esse pensamento estereotipado, quando Oliveira (1996, p. 6-9, *apud* FENALTI; SCHWARTZ, 2003, p. 132) disserta sobre a visão da sociedade em relação a idoso.

Ainda não se tem o hábito de perceber os idosos como sujeitos integrantes da sociedade, pois somente aqueles que produzem ou que irão produzir “economicamente” são considerados sujeitos participativos e, portanto, merecedores de atenção e de oportunidades nos diversos âmbitos, especialmente no que concerne à educação.

A educação formal precisa ser encarada como um processo fundamental para tais transformações sociais. Por meio dela, o sujeito estabelece uma relação dialógica com a sociedade, conseguindo construir saberes relevantes às coletividades. Compreendemos relação dialógica pelo que Freire (1980, p.82) define

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Somando-se ao conceito de relação dialógica, é relevante refletirmos a dimensão social do letramento, o qual é definido por Soares (2000, p. 72) como:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Nessa direção, refletimos sobre a função da educação formal para a sociedade, percebendo-a como um meio de construção da coletividade, assumindo assim um papel de impulsionadora de transformações no que tangem também os papéis sociais.

A educação encarada como agente transformador da sociedade, é aquela que propicia condições aos sujeitos serem autores de suas próprias histórias, ampliando, desta forma sua autonomia, sendo aqui autonomia entendida segundo as ideias de Freire (2002, p.67)

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Dessa forma, assumindo a educação como progressista e libertadora, apoiando-se nas ideias de Freire (1987, p. 45), o qual defende uma educação que promove a aceitação do novo, a rejeição de qualquer forma de discriminação e uma educação permanente a qual o sujeito se assume na condição de inacabado, compreende-se a importância dessa educação

para as mudanças acerca de estereótipos relacionados ao idoso e também para a educação dos mesmos.

Para Piconez (2012, p. 17), o homem é um ser social, o qual nasce com grande potencial a aprender. Considerando a cultura como parte do processo de aprendizado, o homem aprende com tudo que convive diariamente. Sendo esse conhecimento reconstruído à medida que vai experimentando novas vivências.

Sendo assim, compreendemos que a educação é peça central entre sociedade e sujeito, uma vez que ele faz parte deste universo. É a partir dela que se dão as conquistas coletivas, por isso, se faz necessária e imprescindível no processo de empoderamento da mulher idosa na sociedade brasileira atual, indo ao encontro do pensamento Freiriano (1987, p. 52) o qual diz que “através de sua permanente ação transformadora da liberdade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”.

Ao chegar à terceira idade, a mulher idosa já desempenhou inúmeros papéis sociais ao longo de sua vida. Ainda assim, sente a necessidade de procurar por um curso de graduação. Nessa direção, conseguimos refletir sobre que outros papéis estiveram em primeiro plano em sua vida que a não fizeram procurar o ensino superior anteriormente.

### **Dialogicidade: Teoria e Prática**

Estudos e debates foram ocorrendo ao longo da pesquisa, o que gerou a construção de alinhamentos necessários à estrutura da discussão. O caminho percorrido ao longo do estudo nos conduziu a práticas efetivas de construção de saberes acadêmicos. Um desses caminhos nos levou a da coleta de dados, apresentando o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Severino Sombra (USS) para apreciação ética e autorização da pesquisa. Após a autorização, a entrevista foi realizada. A coleta de dados foi conduzida pelas duas pesquisadoras envolvidas no projeto.

A análise de dados ocorreu em dois momentos, primeiro, na transcrição da entrevista e posteriormente, na conclusão do trabalho. É importante salientar que a pesquisada no estudo de caso será identificada como “a entrevistada” a partir desse momento e que as falas da mesma serão inseridas ao longo do texto em *itálico*, objetivando apresentar as ideias com destaque.

A entrevistada é uma mulher de 73 (setenta e três) anos de idade, viúva, mãe de duas filhas, avó de três netos, bisavó de quatro bisnetos, que nasceu em Florianópolis – Santa Catarina. Ela voltou a estudar no ensino fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, em 2012, II. Concluindo o ensino médio no final de 2014, ingressou na graduação em 2015 com 71 (setenta e um) anos de idade, no curso de Psicologia.

Iniciamos a entrevista e as primeiras indagações feitas à entrevistada foram sobre sua trajetória escolar. Ela pontuou alguns momentos da vida pessoal para que pudéssemos compreender sobre sua vida escolar até o ingresso na universidade, na região Sul Fluminense. Apontou-nos, momentos relacionados à infância, salientando que estudou até a quarta série, atual quinto ano do ensino fundamental. Teve que parar devido a questões financeiras, assim como seus cinco irmãos, que tiveram que trabalhar para ajudar a família.

Sim. Tem uma história, porque tudo tem uma história. A vida da gente é sempre uma história. Então veja só, meus pais tiveram seis filhos. Naquela época, uma época difícil, num é? Que somente o homem trabalhava, e eu fiz até a... naquela época né? Vamos dizer assim né? Eu estudei até... só o primário, que era... fui até o quarto ano primário. Por quê? Porque todos... todas nós, todos da família, os filhos precisaram trabalhar, tá? Pra ajudar em casa. Então, com isso é... não deu pra dar continuidade né? Aos estudos. Sempre fui... eu tinha assim meu sonho de é... estudar, estudei sempre em colégio é... estadual. Num é? Mas o meu sonho era passar para fazer admissão. Naquela época era admissão. Ai fui, me inscrevi, mas não deu, sabe? Não deu.

Ela veio para o Rio de Janeiro com a família da irmã (irmã, marido e filhos), e continuou a trabalhar passando por vários espaços de trabalhos. Como podemos verificar na fala a seguir:

Voltando à época dos estudos, casei, aí vieram os filhos, comecei a trabalhar e depois, então, depois que fiquei viúva né... depois que fiquei viúva... eu pensei, aí já fiquei viúva aqui em Vassouras, porque eu morava no Rio de Janeiro, né? E o meu marido, ele foi transferido pra Vassouras, né? Ai, no momento, até muito difícil da minha vida, eu... eu pensei, eu digo: Ah! Vou voltar, eu vou voltar! Eu sempre passava pela Universidade, pela frente. Eu digo: Um dia eu vou entrar, se Deus quiser! Eu digo: mas como? Se eu não tenho nem o fundamental? Vou ter que começar tudo de novo: fundamental, ensino médio pra mim poder entrar na faculdade. E aí, nesta época meu marido já estava adoentado, mas aí, eu fui e me matriculei ali no Raul Fernandes e fiz o fundamental, o ensino médio.

Após a entrevistada dar continuidade a sua vida: casar, ter seus filhos, trabalhar em distintos empregos. Ela, ainda, sentia a necessidade de uma formação acadêmica, mostrando



consciência da trajetória que precisaria fazer para alcançar seu objetivo. Nesse momento, dialogamos com as ideias de Freire (2002), quando ele afirma sobre sermos seres inacabados, mas diferentes dos animais, somos seres históricos, que ao nos tornamos conscientes do inacabamento, podemos promover transformações em nossas vidas e encarar a educação como meio para tais mudanças.

A entrevistada continuou a relatar sua trajetória escolar e nos contou sobre a conclusão do ensino médio e ingresso na Universidade. Apontou esse momento, como um momento difícil, devido à perda de seu marido.

Quando eu terminei o ensino médio, foi em 2014... 2013... 2014 quando eu terminei o ensino médio, eu... pra mim foi assim muito, mas muito chocante mesmo, foi muito dolorido, porque meu marido faleceu em... em junho e em dezembro eu terminei o ensino médio, né? E eu queria assim receber o abraço dele e não pude receber. Muito bem, então, com o falecimento dele, eu digo: nossa, eu preciso da... dar um... um encaminhamento na minha vida, porque nesse momento de perdas você tem dois caminhos: ou você morre junto ou você vive. Você tem que escolher. Ai, eu escolhi... vivi. Por quê? Porque eu sempre fui muito feliz com meu marido, foi meu amor, sabe? Então, fiz tudo que pude, ele também fez tudo por mim também. Eu digo: então vou dar continuidade a minha vida. E assim eu dei, ai quando peguei o... o... quando terminei o ensino médio e tal. Eu digo: não, mas agora eu tenho que continuar. Eu digo: Ah! Já sei o que vou fazer! Vai entrar no... Pra você conseguir o que você quer, você tem que fazer o ENEM. E aí eu já fui direto! Fui direto. Fiz o ENEM. Graças a Deus a minha redação foi 600,25, né? O total das minhas notas foram assim muito boas, e... e... o... é... a minha média foi 5,25. E assim entrei na Universidade, sem precisar fazer o vestibular. Ai eu pensei: Muito bem! Entrevistada, uma semana não vou entrar pelos fundo não, porque eu moro aqui na... na avenida, aqui em cima, que dizer cortaria né... caminho. Eu digo: Não, vou entrar pela frente durante uma semana, porque sempre namorei essa entrada. E Deus, com a graça de Deus... uma semana entrando pela frente. Aí depois... (risos) E aqui estou, aqui estou, não é fácil. Não vou dizer pra vocês que é fácil. Não é fácil por quê? Porque... aí... a minha pretensão assim, eu fui correr atrás dos meus sonhos, né?

Mais uma vez, dialogamos com Freire (2000, p.33), quando a entrevistada aponta a necessidade de prosseguir para realizar seu sonho, mesmo em meio às dificuldades, exemplificando o que o autor afirma.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Ao realizarmos a seguinte indagação: desde que se matriculou no curso, a sua maneira de interagir com a sociedade, teve alguma mudança? Obtivemos como resposta:

Nossa! Olha, os conhecimentos né... os conhecimentos, coisas que eu ouvia a pessoa falar ou numa reportagem..e eu boiava, vamos dizer assim... eu sou... no senso comum... porque... e mesmo eu não sei ainda nem me expressar dentro das palavras técnicas, tá? Então, eu... agora, sabe? Digo, agora sim, cada dia que eu venho estudar e que é um novo conhecimento... nossa, eu digo: Meu Deus, quanto tempo eu perdi! Aí sim! Entendeu?

Nesse momento da entrevista, percebemos que a educação proporciona construções de conhecimentos para além da aplicabilidade da profissão atrelada ao curso de graduação, comungando com as ideias de Oliveira; Scortegagna; e Oliveira(2010, p.7) que afirmam, “o conhecimento passa a ser um instrumento eficiente e necessário para o empoderamento, em especial, para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.”

Vemos o caráter transformador da educação na vida da mulher idosa, no caso, a entrevistada, quando a mesma nos mostra que sua interação com a sociedade foi modificada, afirmando uma melhor compreensão do mundo a sua volta a partir dos conhecimentos construídos.

Nessa direção, Piconez (2012,) salienta que a educação precisa oferecer e oportunizar o acesso e a construção dos conhecimentos construídos pelo homem e também acumulados durante a história.

Refletimos, também, sobre a melhor atuação na sociedade por parte da entrevistada a partir da educação e para tanto, resgatamos o conceito de letramento. Segundo Kirsch e Jungeblut, (1990, p.1, apud Soares 2000, p. 74) “letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender as exigências sociais”.

Dando continuidade à entrevista, a entrevistada é questionada sobre os objetivos que almeja ao concluir a graduação. Não apresenta uma resposta decidida sobre o que fazer ao certo, só agradece pela oportunidade de estar na graduação no momento e também almeja continuar estudando.

Uma das questões realizadas na entrevista diz respeito sobre a interação da família com a entrevistada depois que a mesma começou a graduação, ela aponta que todos a apoiam e que também serviu de exemplo para outros da família a ingressarem na universidade.

Agora, veja só, a minha família me dão assim o maior apoio, irmãs, irmãos, sobrinhos, todo mundo, sabe? Eles me veem assim: puxa vida, entrevistada ta estudando, gente! Então, eu notei que depois que entrei, já dois sobrinhos... é... filhos dos meus sobrinhos ingressaram na universidade também. Sabe?

Ao relatar sobre o incentivo da família e também sobre o exemplo positivo que seu ingresso na universidade teve no âmbito familiar, a entrevistada, também nos relatou que percebe que sua família a vê como corajosa, nos remetendo a Freire (1982, p.101), quando afirma

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

A entrevistada também relata suas impressões como graduanda na terceira idade. Explica que nunca se preocupou com a sua faixa etária, mas se questionou sobre como seria estar na universidade em um espaço onde a maioria é jovem. E depois de ingressar na graduação, relata sentir-se em igualdade com os colegas.

Mas, olha... nossa! Eu sou... eu aqui me sinto iguais as minhas colegas, ninguém me chama de senhora, entendeu? É... Aquela conversa... com bastante liberdade, sabe? Com bastante liberdade. Conversamos de tudo, sabe? Conversamos com todos de tudo, sobre tudo, aliás, sobre tudo né? E eu ouço, e... Então, não tem esse negócio de Dona Entrevistada não? Entrevistada, vamos pra cá, vamos pro barzinho e vamo ali e vamo aqui, e eu to lá, to junto! To junto! A minha... a minha cabeça assim... nossa... mas ela deu assim uma volta 365, delícia... delícia! Delícia mesmo! Sabe? Eu... é... eu... eu... eu... eu me sinto bem e me sinto, é... quase que com a idade deles.

Refletimos sobre a importância das relações interpessoais nesse processo e como a acolhida é importante, ressaltando que a ausência de estereótipos relacionados a velhice e a “idade certa” para se estudar contribuem para a permanência no curso e também propiciam trocas enriquecedoras com os colegas graduandos, as quais favorecem a construção do conhecimento.

Antes de finalizarmos a entrevista, a entrevistada relatou um momento em que julgou importante em sua jornada acadêmica. Contou-nos sobre a única vez que pensou em desistir do curso de Psicologia, devido à reprovação em uma disciplina, gerando dependência. Nesse momento, afirmou que estava decidida em trancar sua matrícula no referido curso, ainda que desistir não fosse seu perfil. Mas, ao dialogar com um colega, que também é funcionário Universidade, e outro funcionário da instituição, mudou de ideia, alegando não poder abandonar seus sonhos.

Aí justamente quem me atendeu era um... um... um... um funcionário que também estava fazendo o primeiro período. Aí ele assim: Entrevistada, você vai trancar por quê? Eu digo: vou trancar, porque estudei, aí é aquela história, né, que estudei. Aí contei a minha história: que estudei, estudei, estudei e que no dia foi tudo diferente, que foi tudo diferente e perdi, e... e... como é que pode eu não ter conseguido? Na hora eu não entendi, porque é claro... Aí eu disse: ah! E ele disse... aí ele falou pra mim: não, é assim mesmo. Mas a senhora, não, senhora não... Entrevistada, você pensa que é só você que ficou? Você ficou em quantas matérias? Eu digo: uma. Uma? Tem... tem colegas que ficaram em três e quatro, e você em uma? Como você cobra de você hein? Aí ele disse: não desiste.

[...]

Mas, então, é o seguinte... aí, eu passava lá em cima, olhava aqui a faculdade. E eu digo: tu tá correndo da raia? Tu tá com medo de enfrentar? Eu... que eu gosto muito de eu mesmo me questionar, e eu mesma responder pra mim.

[...]

Ele me deu o maior incentivo. Aí eu digo: e tanto é que já estou indo pro quinto. Quando ele me encontra, ele diz: indo pro quinto, né? Lembra? Eu digo: Lembra. Eu digo: meu anjo bom. Ele é um dos meus anjos que eu falo. Aí ele falou assim pra mim: Olha... assim, eu lembro que ele disse pra mim: eu vou a tua formatura. Eu digo: se Deus quiser, você vai. Se Deus, nosso senhor, quiser. Porque eu sei que ainda vão ter algumas pedrinhas, mas agora, eu... eu... eu já sei como é que eu vou, sabe? Sair delas. Porque eu estava fazendo tudo errado

O estudo da última resposta da entrevistada nos conduz a uma reflexão ancorada no pensamento de Freire (2002, p. 41) no qual é salientado que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não”. Comungando com tal afirmação de Paulo Freire concluímos que constituímos sujeitos a partir das interações e construções não só conosco, mas também com o outro, nos afirmando seres históricos, inseridos em uma sociedade com a qual precisamos dialogar (FREIRE, 2002).

## **Considerações Finais**

A educação é a engrenagem que move as transformações sociais, por meio dela, encontramos um espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, conseqüentemente, um espaço de significações e ressignificações do sujeito, fazendo com que ele dialogue com a sociedade em que está inserido.

Nessa direção, é necessário retornarmos as inquietudes que originaram o projeto de pesquisa: quais as motivações que trazem a mulher idosa a universidade? Por que procurar o ensino superior na terceira idade? Quais as contribuições da educação formal na vida da mulher idosa? O que elas esperam ao buscarem a escolarização? E como se percebem frente à sociedade atual?

A fim de respondê-las, foi necessária uma pesquisa de campo, a qual teve como instrumento de coleta de dados uma entrevista realizada com uma senhora de 73 (setenta e três anos), graduanda do curso de Psicologia, de uma universidade da região Sul Fluminense.

A partir da entrevista realizada, percebemos que a maior motivação para voltar a estudar nessa faixa etária, é a realização de um sonho: o desejo de estudar. Nesse caso estudado, a vontade de uma formação esteve tão presente, que a entrevistada concluiu o ensino fundamental e médio também na terceira idade para prestar vestibular e ingressar na universidade.

Ao longo da entrevista, chegamos à conclusão que não há idade limite para estudar. Nossa entrevistada, coloca que só precisamos querer e buscarmos realizar. Ainda que a sociedade insista em “idades certas” para distintos momentos de nossas vidas.

Estereótipos acerca da idade nunca foram um problema a entrevistada, mas antes de ingressar na universidade, refletiu sobre como seria o ingresso e como as pessoas reagiriam a sua volta, pois, segundo ela, se tratava de um espaço predominantemente jovem. Depois que ingressou, contou-nos sobre como se sentiu acolhida, percebendo-se de forma igual a qualquer estudante no campus.

Ao ser indagada sobre o que ela espera ao buscar escolarização, fica claro para nós que para além da conclusão do curso, torna-se psicóloga, a entrevistada diz saber apenas de uma coisa, que não irá parar de estudar.

Diante disso, concluímos que quando nos compreendemos como seres não completos, estaremos em uma permanente busca do saber, independente de faixa etária, gênero, raça, sexo e outras classificações. E tal busca só acontece por um único caminho, o da educação.

A entrevistada demonstrou ser alguém com inúmeras realizações pessoais, relacionadas à família e ao trabalho. Também relatou ser alguém alegre que sempre levou a vida com muito prazer em tudo que fez. Ainda assim, depois que ingressou na universidade, percebeu estar mais inserida na sociedade, compreendendo melhor o mundo a sua volta, estabelecendo um diálogo mais consciente e crítico com a sociedade.

A pesquisa realizada, nos deixa ciente de que há muito o que aprofundar nos estudos relacionados a mulher idosa e a educação. Mas, evidencia que a educação é um grande agente transformador, que a educação formal contribuiu significativamente para o empoderamento da mulher idosa na sociedade em que está inserida.

## **Referências**

ALVES, Z. M. M. B. Continuidades e rupturas no papel da mulher - século XX. *In: XXX Reunião Anual de Psicologia da SBP*, 2000, Brasília. Livro de Resumos da XXX Reunião Anual da SBP. Brasília: Universidade de Brasília - FINATEC, 2000. v. 1. p. 39 – 40.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741. 1º de outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>. Acesso em: 02 de nov. de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

FENALTI, R. de C. de S.; SCHWARTZ, G. M. **Universidade aberta à terceira idade e a perspectiva de resignificação do lazer**. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, 17(2): 131-41, jul./dez. 2003.

FERNANDES, M. das G. M. Papéis sociais de gênero na velhice: o olhar de si e do outro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília – 2009, set-out; 62-65: 705-10.

FURTADO, E. S. Terceira Idade: enfoque múltiplos. **Motos Corporis**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 121-147, nov, 1997.

FREIRE. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: SP: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 02 nov. de 2017.

NICODEMO, D.; GODOI, M. P. **Juventude dos ano 60-70 e envelhecimento**: estudo de casos sobre feminização e direitos de mulheres idosas. Revista Ciência e Extensão – UNESP. v. 6, n. 1, p. 40-52, 2010.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papyrus, 1999.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALGADO, C. D. S. **Mulher idosa**: a feminização da velhice. Estud. Interdiscip. Envelhec., Porto Alegre, v. 4, p. 7-19, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Autentica. Belo Horizonte, 2000.

# PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UMA REFLEXÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Paola Clarimundo Gomes<sup>1</sup>

Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim<sup>2</sup>

## Introdução

Considerando a sociedade atual, marcada pela globalização e pela tecnologia avançada vê-se a necessidade de usar a educação para articular a disputa que existe entre todas as camadas sociais. Além de promover a igualdade e a equidade das camadas sociais, hoje o pedagogo tem a função de nortear o comportamento das pessoas contribuindo para uma mudança significativa, afim de que se formem cidadãos com uma conduta equilibrada. A educação tem por finalidade a construção de sujeitos aptos a interagirem com o mundo. A base da economia atual é o conhecimento, logo o sujeito precisa acompanhar e evoluir para estar adaptado as mudanças e, aumentar suas capacidades no mercado de trabalho e nas relações de convivência. O conceito de educação é amplo, pois ele acontece em vários lugares, desse modo em todas as relações de convívio social existe uma prática significativa (LOPES, 2013; RIBEIRO, 2010).

Segundo Libâneo (2000, p.25) “[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação [...]”. Para tanto é preciso considerar que a sua atuação não se restringe ao ambiente escolar, mas em qualquer lugar em que possa assumir uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento do ser humano em relação ao momento histórico-social em que está inserido.

Percebe-se com nitidez que o profissional da educação no século atual, em momentos de novos paradigmas, tem a atuação redefinida, podendo atuar nos espaços não escolares. O pedagogo sai da sala de aula e está pronto para atuar em associações, hospitais, empresas e

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra (USS) atual Universidade de Vassouras.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Matemática pela Universidade Severino Sombra (USS); Pós-Graduada em Psicopedagogia (USS) e Graduada em Pedagogia (USS). Coordenadora e Psicopedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras; Professora Assistente II nos cursos de Psicologia e Pedagogia; Membro do NDE e do Colegiado de Pedagogia. Participante do Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva e Pesquisadora/Universidade de Vassouras. Vassouras/RJ, Brasil.



outros diversos locais. Com as intensas mudanças tecnológicas e científicas o perfil dos trabalhadores tem mudado. Pois hoje ele precisa possuir novas habilidades, e acima de tudo ser capaz de se adequar as constantes transformações que podem ocorrer (LIBÂNEO, 2000; ABRANTES, 2012).

No mundo contemporâneo, o trabalho do pedagogo exige a implementação de ações que promovam os processos de aquisição de conhecimento. É preciso considerar que não há somente um mecanismo para que aconteça a aprendizagem. Para uma melhor compreensão dos sujeitos com o mundo é necessário refletir sobre a definição de educação. Suas definições variam de acordo com diferentes autores e diferentes concepções e dimensões que embasaram seus estudos (BRANDÃO, 2008).

As diretrizes curriculares do curso de pedagogia mostram uma gama de novas atuações nos ambientes não escolares, como a pedagogia hospitalar, empresarial, a educação no campo, na prisão, na comunidade, entre outras. Entretanto, neste trabalho o objeto de estudo é a atuação do pedagogo no contexto empresarial.

De acordo com RIBEIRO (2010, p.85):

A capacidade inovadora pode ser hoje também percebida como requisito relacionado à própria organização do trabalho. Diante de ambientes progressivamente complexos e dinâmicos, diferentes organizações têm apresentado dificuldade para a compreensão e a interpretação de uma realidade concebida como progressivamente fluida e multivariável. A produção de novos conceitos que interpretem essa realidade torna-se, então, necessária para a gestão das empresas, em especial dos recursos humanos.

Atualmente as organizações compreendem que precisam de pessoas para fazer a diferença no mercado e por isso estão investindo nelas, motivando os colaboradores a se sentirem parte da empresa e envolvendo-os com a cultura organizacional. Assim sendo, o papel do pedagogo nas organizações é contribuir de maneira significativa no aperfeiçoamento e na qualificação do capital intelectual afim de que desenvolvam atitudes e comportamentos que contribuam para o bem-estar do ambiente organizacional e conseqüentemente uma produção mais lucrativa e um lugar de maior competitividade no mercado.

Define-se pedagogia a ciência e a arte educar. A palavra pedagogia vem da formação de duas palavras de origem grega: *Paidós*-criança e *agogus*-guiar, conduzir, ou seja, ensinar

as crianças. Para tanto não podemos restringir a ação do pedagogo apenas a prática escolar, considerando que não só as crianças aprendem (ABRANTES, 2012, p. 94).

A pedagogia ocupa-se da ação educativa independente do lugar em que ela acontece unindo a teoria com a prática. Libâneo (2000, p. 30) diz: “O curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas [...]”.

De acordo com as ideias do autor, o papel do pedagogo vai além do ambiente formal da educação escolar, tendo sua atuação em espaços não formais e informais, a fim de que contribuam de maneira significativa na formação humana.

Ao mencionar as atribuições de um pedagogo é corriqueiro as pessoas assimilarem ao trabalho realizado nas escolas. Mas pode-se afirmar que a educação está atrelada as diversas situações e em diversos locais. É preciso considerar que a finalidade da pedagogia é bastante ampla, pois ocorre de diferentes formas e lugares. Essa ideia está bem definida nas palavras de Brandão (2008, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A educação se reproduz de acordo com a necessidade de se transmitir algum saber que contribua para uma boa convivência social no meio cultural em que o cidadão esteja inserido. Muitas vezes se evidencia na forma de educar, reproduzindo diferentes interesses de pessoas ou grupos (BRANDÃO 2008; FREIRE, 2013).

Com o passar do tempo, os conceitos foram aprimorados, assim, é possível perceber que as interferências pedagógicas acontecem no decorrer da vida. Dessa maneira, além do espaço sistematizado de ensino, que segue uma estrutura programada de métodos que visam um determinado fim, pode-se perceber a propagação de intenções educacionais informais. Vê-se também a prática da educação não formal, essa acontece em ambientes que mesmo com pouca sistematização, desenvolvem marcantes ações educativas, sendo a modalidade que vamos nos ater neste trabalho (LOPES, 2011).

Ao longo dos anos, muitos autores buscaram definir o processo educativo de acordo com as concepções que julgavam coerentes, considerando sempre o momento histórico-social

inseridos. Libâneo (2000, p. 74) traz uma boa contribuição sobre educação usando as seguintes palavras:

Em sentido amplo, a educação compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não. Integra, assim, o conjunto dos processos sociais, pelo que se constitui como uma das influências do meio social que compõe o processo de socialização. Em sentido estrito, a educação diz respeito a formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e extra-escolar.

Para que a educação se efetive é necessário o uso de uma determinada metodologia através de um sujeito operacional que irá intervir no desenvolvimento de uma pessoa ou grupo social. Em suma, toda ação educativa irá se efetuar a partir da atividade intencional de um formador conforme o que ele acredita e em conjunto com as relações sociais. A educação acontece em espaços diversificados que estimulem o desenvolvimento humano, tendo assim, a necessidade de diferenciar suas modalidades. A mais comum é a educação formal, caracterizada pela formalidade sistemática em que acontece. A educação informal acontece quando o sujeito adquire saber e constrói valores a partir do meio de convivência com a família, relacionamentos de amizade, no trabalho, entre outros. Essa interação acontece ao longo da vida durante o contato diário. Já a educação não formal se perpetua fora dos ambientes institucionais de ensino, trazendo um novo jeito de trabalhar com a educação. Porém isso não significa que ela não possua uma estrutura e uma organização. É nesse contexto que o pedagogo empresarial consegue espaço para atuar em diferentes campos, agregando novas possibilidades de acordo com a oferta (GONH, 2010; LIBÂNEO, 2000).

Outro conceito vem sendo usado com maior frequência na atualidade: A Androgia que também tem origem grega. *Anner, andros*-homem, adulto *eagogus*=guiar. Mostra desse modo, a importância do ato constante de agregar conhecimentos através da formação e capacitação, buscando sempre novas experiências. Este se encaixa melhor no contexto da educação empresarial, visto que se refere à educação de adultos (FARIAS, 2008 p.19).

Os adultos possuem particularidades em relação à aprendizagem. Pode-se colocar em destaque o fato de que são capazes de terem responsabilidade com o que buscam e conseguem, com isso, desempenhar as atividades com prontidão. Suas ações estão ligadas ao conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e buscam sempre aprender o que vai contribuir para a realização pessoal e profissional (ABRANTES, 2012).

Desde a antiguidade as pessoas já desenvolviam um jeito peculiar de administrar. Porém foi a partir da primeira revolução industrial que o conceito foi aprimorado e os donos de indústrias passaram a dar uma ênfase maior na organização do trabalho para uma maior produtividade. Cabe citar aqui nomes que tiveram grande contribuição e que ficaram conhecidos por uma abordagem diferencial na administração de pessoas. Disserto, primeiramente, sobre Henry Fayol (1841-1925) engenheiro Francês que praticou a administração baseado em estratégias para obter um resultado eficaz. Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado o fundador da administração científica, tinha como ponto de partida a ideia de que para formar uma boa administração é preciso eficiência. Buscava sempre produzir com divisão de tarefas, diminuindo o tempo e aumentando a produção, esquecendo-se de considerar o trabalhador. Cabe citar também, outro autor de grande prestígio: Henry Ford (1863-1947) responsável por desenvolver o processo de linha de montagem reduzindo o tempo e o custo de montagem de automóvel, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento industrial (ABRANTES, 2012).

A partir da revolução industrial houve uma grande expansão do capitalismo, na qual os donos de empresas buscavam cada vez mais obterem lucros maiores com a produção em série. Para tanto, os funcionários eram submetidos a grandes e repetitivas jornadas de trabalho. Vê-se que, por algum tempo os operários desempenhavam funções mecanizadas, mas como advento das grandes invenções tecnológicas, esses tiveram seu trabalho substituído por máquinas. Porém a partir da difusão do sistema criado por Taylor, surge uma nova ótica quanto aos trabalhadores e a utilização do tempo em função do aumento da produtividade. O modelo de administração taylorista foi aprimorado em vários países à medida que se notou que a administração científica estava provocando um esgotamento físico dos operários e, conseqüentemente a diminuição da eficiência do trabalho (ABRANTES, 2012; FERREIRA, 2013).

Instaura então, o pensamento sobre os aspectos humanos, reconhecendo que os trabalhadores desempenham um papel de grande importância nas empresas, para tanto, deveriam beneficiá-los com o mínimo bem-estar possível para realizarem suas funções sem prejuízos na produção (LOPES, 2011; FERREIRA, 2013; RIBEIRO, 2010).

Na sociedade atual é possível constatar que as ações pedagógicas perpassam o ambiente formal escolar. Desde a década de 1990 até a atualidade o mundo vive na era da informação. Período este, marcado pela velocidade das informações e pelas constantes

inovações. Nessa nova conjuntura o capital humano na empresa passa a ser aceito de uma maneira única e surge uma nova preocupação em investir na qualificação dos funcionários (RIBEIRO, 2010; LOPES, 2013).

É nesse contexto, a fim de motivar o ser humano em sua totalidade no que diz respeito aos aspectos intelectuais, que surge o pedagogo empresarial, profissional responsável por fazer com que o capital humano assuma um patamar de destaque nas organizações, permitindo que o espaço de trabalho favoreça o resgate a criatividade e o trabalho em equipe (LOPES, 2011).

O mercado de trabalho marcado pela competitividade busca profissionais que estejam aptos a crescerem, para tanto, precisam ser impulsionados pelo conhecimento. O sujeito na organização precisa aprender sempre e ser capaz de utilizar o que sabe em prol de um bom aproveitamento (CHIAVENATO, 2004). Quando uma empresa investe no seu capital intelectual assume o modo mais sábio de obter sucesso. Lopes (2011, p. 29), embasa essa afirmação, dizendo:

É inconcebível que uma empresa moderna não veja que o investimento no seu capital intelectual é o que faz a diferença: Vale mais investir na qualificação contínua de sua equipe do que ficar trocando funcionários como se trocasse peça de uma engrenagem que provavelmente precisará de um tempo para se adaptar e tempo parado é dinheiro perdido.

Sendo assim, considerando ser o pedagogo peça chave nos processos de aprendizagens, a prática educativa na empresa vai articular métodos e estratégias para que cada funcionário seja capaz de aprender e se aperfeiçoar, formando uma equipe de qualidade. Dessa maneira, é preciso que o trabalho pedagógico tenha como ponto de partida as necessidades do ambiente corporativo (RIBEIRO, 2010).

Para que o conhecimento seja considerado a garantia de diferenciação no mercado, as grandes empresas estão evidenciando todo o potencial de seus colaboradores investindo na aprendizagem. Diferente do passado, além das habilidades e competências para exercer um bom trabalho, o profissional atual precisa ter o desejo de se capacitar, ou seja, ser proativo na atuação na empresa (RIBEIRO, 2010; LOPES 2011; ABRANTES; 2012).

A sociedade capitalista atual acredita que o trabalhador para ser produtivo precisa ter o conhecimento. A partir dessa perspectiva, as empresas oferecem aos colaboradores inúmeros

cursos e treinamentos, com intenção de que eles apresentem sempre melhorias no desempenho do trabalho. (RIBEIRO, 2010, p. 67).

Para garantir que os trabalhadores tenham acesso ao conhecimento e estejam preparados para atuarem no contexto globalizado atual, as empresas tem investido no setor de recursos humanos. Essa área é responsável por preparar o pessoal para produzir produtos e serviços com qualidade. Embora o foco principal das empresas seja buscar a obtenção de lucro que sistema capitalista propõe, a visão das empresas atuais enxerga os trabalhadores como seres que possuem habilidades e inteligências que vão favorecer o rendimento da organização e é nesse panorama que se encaixa o pedagogo. Ferreira (2013, p. 117) completa dizendo: “a pedagogia na empresa torna-se indispensável, devido à necessidade de as organizações investirem na preparação de seu pessoal, especialmente, do grupo de gerentes e supervisores”.

Em todos os lugares em que se desenvolvem a formação humana, é preciso que exista um profissional competente para lidar com o processo ensino aprendizagem. Não se pode aspirar uma educação que aconteça apenas no ambiente formal de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) em seu artigo 1º é bem clara ao definir os lugares em que se efetiva a educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Devido às grandes mudanças ocorridas no cenário global, vê-se um crescente desenvolvimento das pessoas na empresa. As organizações passam a se importar com o seu capital intelectual fazendo com que o indivíduo cresça pessoalmente e que ajude a promover o crescimento do ambiente profissional (ALMEIDA, 2006; LOPES, 2011). Nessa perspectiva, o pedagogo revela-se um agente de grande importância, pois é o profissional que possui um olhar mais completo e certamente irá intervir de uma maneira eficaz no desenvolvimento humano no contexto organizacional (LOPES, 2013).

Almeida (2006, p. 7) cita algumas competências que o pedagogo deve possuir para trabalhar em uma empresa:

O pedagogo empresarial tem domínio de conhecimentos, técnicas e práticas que, somadas à experiência dos profissionais de outras áreas, constituem instrumentos importantes para a atuação na gestão das pessoas:

- coordenando equipes multidisciplinares no desenvolvimento de projetos;
- evidenciando formas educacionais para a aprendizagem organizacional significativa e sustentável;
- gerando mudanças culturais no ambiente de trabalho;
- na definição de políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente;
- prestando consultoria interna relacionada ao treinamento e desenvolvimento das pessoas nas organizações.

Portanto, o pedagogo deve ser o profissional com a incumbência de desenvolver mudanças no grupo que evidenciarão no bom desempenho profissional dessas pessoas. É necessário que ele desenvolva planos de aprendizagem pautados em treinamentos, capacitação e formação do corpo empresarial que vão de encontro aos resultados estratégicos da empresa. Cabe a ele, também, levar os colaboradores a refletirem e a potencializar saberes que auxiliaram no dia a dia (FRIZON, 2004; ABRANTES, 2012).

Como visto, a pedagogia na empresa vem promover a aprendizagem com o intuito de que as pessoas mudem e troquem suas práticas. O setor responsável pela gestão de pessoas irá articular todos os processos para garantir o resultado esperado. Por mais que haja o emprego de recursos nas engrenagens e em outros âmbitos da organização, é preciso considerar que por trás disso existe a força instrumental humana para que tudo se efetive. A partir disso, favorecendo o trabalhador na potencialização de seus resultados, as empresas têm investido na motivação humana (ABRANTES, 2012; HOLTZ, 2006).

A motivação é um estado inerente dos seres humanos, no entanto, está vinculada ao deleite das necessidades humanas. Na medida em que se percebe que é indispensável conhecer as exigências que motivam o trabalhador, fica mais fácil intervir com proveito no desempenho das atividades laborais (ABRANTES, 2012; HOLTZ, 2006; RIBEIRO, 2010).

Não existem mecanismos exatos que façam uma pessoa se sentir motivada, pois cada um dentro de si deve buscar a satisfação própria que irá nortear suas ações. Todavia, as necessidades fisiológicas e psicológicas precisam ser satisfeitas para que o trabalhador tenha condições de ser produtivo e obter um bom desempenho (ABRANTES, 2012; HOLTZ,

2006). As condições naturais e as motivacionais irão garantir um funcionário satisfeito de uma maneira geral. Abrantes (2012, p. 170) preconiza: “O que facilita a motivação é um bom ambiente de trabalho, onde todos se sintam úteis, respeitados, seguros e com liberdade de expressão, sentimentos e criatividade”.

Ao delinear as ações que irão motivar o comprometimento com o trabalho, é preciso respeitar a singularidade de cada um. Por mais que objetivem um aproveitamento geral, cada sujeito irá responder de maneira individual. Ao longo da vida a pessoa pode inclusive ter a causa de sua satisfação em outras coisas. No entanto, o trabalhador precisa se sentir seguro e reconhecido como peça importante na produção (RIBEIRO, 2010; ABRANTES, 2012).

O grande dilema das empresas não é apenas criar mecanismos para que a motivação aconteça, mas também cuidar para que ela não se apague. O indivíduo em sua função deve ser cativado a executar com entusiasmo suas incumbências sejam elas gratificadoras ou essenciais (ABRANTES, 2012; RIBEIRO, 2010), o papel da educação é moldar o profissional para que ele atue de forma participativa na empresa, minimizando as defasagens e potencializando resultados (LOPES, 2011).

Refletindo sobre o novo panorama da sociedade, verifica-se que as pessoas são o capital de extrema importância na dinâmica organizacional. Esse organismo vivo e inteligente precisa estar preservado e expandido. Diante disso, denomina-se recursos humanos (RH) a área responsável pela definição de estratégias para administrar as pessoas para conquistar os objetivos propostos (CHIAVENATO, 2004; RIBEIRO, 2010).

Cabe ratificar que a área de recursos humanos, sobretudo no contexto da sociedade e das organizações contemporâneas, constitui-se na área mais importante e imprescindível na estrutura de qualquer organização. Planejá-la e implantá-la não é algo tão simples, especialmente quando se trata de operacionalizar programas que atendam tanto aos interesses organizacionais quanto aos aspectos de melhoria de desempenho profissional e pessoal (RIBEIRO, 2010, p. 53).

Para garantir que se obtenha sucesso no mercado competitivo, as empresas têm investido em ações de melhoria nos recursos humanos. A visão atual mostra que precisa investir na educação profissional continuada. Diante disso, as empresas têm focado em habilitar pessoas para proceder de acordo com as necessidades do ambiente, através de diversos mecanismos. (ABRANTES, 2012).



A pedagogia nas organizações vem contribuir para o bom desempenho da corporação além de desenvolver princípios básicos no grupo. Para tanto, faz-se necessário a presença de um líder, pessoa que tem a responsabilidade de conduzir o grupo de maneira que os rumos das ações sejam para o benefício organizacional. Esse profissional deve ser capaz de desenvolver todo o seu potencial do colaborador (RIBEIRO, 2010; ABRANTES, 2012).

Assim sendo, é nesse setor de aperfeiçoamento do capital humano que o pedagogo irá atuar, na qual auxiliará na preparação de pessoas que sejam capazes de atuar dando o melhor de si. Sua formação humana contribui de maneira significativa ao analisar as relações vinculadas entre pessoas e os processos de interação (RIBEIRO, 2010). Salientando, Costa (2011, p. 18) resume: “de um modo geral, o setor de RH tem como função frequente atrair, treinar, desenvolver e reter os colaboradores da organização”.

É preciso considerar que o líder deve acreditar nos valores que carrega estabelecendo um grau de confiança nos liderados e fazendo com que seus subordinados tenham disposição e motivação em busca do êxito. É preciso construir nas pessoas o sentimento de pertencimento do grupo, o profissional engajado com as questões da empresa irá contribuir de maneira significativa na expansão corporativa (SLAP, 2011).

O meio de obtenção de qualidade nos produtos e serviços realizados na empresa deve estar atrelado com a condição de trabalho e de vida do trabalhador. Para tanto, alguns pontos da empresa precisam ser melhorados para que atinja o grau satisfatório da produtividade. O trabalhador é de suma importância nos resultados a serem alcançados. Segundo Abrantes (2012, p. 195) “Quando existem respeito, saúde, reconhecimento, segurança e motivação, o trabalho se torna fonte de enobrecimento e dignidade. De modo contrário, o mesmo se torna um fardo pesado, causando tristeza, depressão, doenças e acidentes”.

Cada indivíduo possui inteligências que precisam ser estimuladas e os treinamentos devem promover o desenvolvimento delas. O conhecido método das inteligências múltiplas desenvolvido por Howard Gardner contribui para que as ações tenham o foco certo. Ao reconhecer o modo como o sujeito aprende é possível intensificar as práticas em busca de adequar o perfil profissional ao desenvolvimento das atividades (ABRANTES, 2012; GARDNER, 1995).

É de máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós todos

somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos nesse mundo. Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, as pessoas não apenas se sentirão melhores em relação a si mesmas e mais competentes; é possível, inclusive, que elas também se sintam mais comprometidas e mais capazes de reunir-se ao restante da comunidade mundial para trabalhar o bem comum (GARDNER, 1995, p. 18).

À medida que se é delineado o perfil dos funcionários é possível focar em treinamentos que vão desenvolver aprendizagens. Quando o funcionário sente que há um reconhecimento do seu trabalho, automaticamente ele se esforça em aprender e estar atualizado (ALMEIDA, 2006). Corroborando, Holtz (2006, p. 59) diz: “aprendizagem é mudança duradoura de comportamento, como resultado o que foi ensinado”.

Para auxiliar no desenvolvimento das pessoas na organização a ferramenta de grande utilidade é o treinamento. Através de técnicas pré-definidas é possível facilitar a vinculação de informações. O programa de treinamento deve ser instaurado desde os cargos de chefia e gerência até aos demais funcionários da parte operacional e garante a modificação na organização (ABRANTES, 2012).

O treinamento nas empresas passou a abranger aspectos psicossociais do indivíduo, assim, os programas de treinamento, além de visarem capacitar os trabalhadores para o desempenho das tarefas passaram a incluir também objetivos voltados para o relacionamento interpessoal e sua interação na organização (GIL, 1994, p.63).

Todo ambiente organizacional desenvolve uma disposição diferente dos objetivos. O indivíduo que está inserido no contexto da empresa deve ir em busca do cumprimento dos designo da corporação. É necessário provocar nas pessoas o sentimento de pertencimento ao grupo. Nessa perspectiva, os esforços dos gestores devem garantir que a exposição dos rumos que a empresa adota e os valores em que se apóiam para a satisfação de suas metas sejam exercidos e atingidos. Ao entenderem aonde a empresa quer chegar, os colaboradores sentirão impulso para crescerem juntos (SLAP, 2011).

Diante disso, é perceptível que a empresa que adota uma administração pautada na aprendizagem constante tende a aumentar as condições favorecidas ao indivíduo no trabalho e conseqüentemente ser mais eficiente na produção. Além disso, à medida que o profissional

exerce a sua função satisfeito, desenvolverá toda a sua imaginativa em prol da ascensão da empresa (ABRANTES, 2012).

É fundamental que os conhecimentos específicos da formação do pedagogo sejam reconhecidos e devidamente aproveitados dentro da empresa preenchendo as singularidades que se aplicam melhor à sua função. Através de diferentes metodologias poderá contribuir para proporcionar melhorias individuais e coletivas, tornando o capital intelectual um elemento de diferenciação no mercado de trabalho (LOPES, 2013).

Com esse estudo realizado foi possível constatar que o pedagogo constitui-se um profissional de importantes atribuições no cenário empresarial. Suas habilidades são capazes de promover maneiras diferentes e eficazes de aprender nas organizações.

Nesse novo milênio os trabalhadores não executam somente a parte técnica, mas também contribuem com o seu potencial intelectual. Nesse cenário o profissional da educação irá aperfeiçoar o comportamento das pessoas na empresa, bem como aperfeiçoar as capacidades a fim de que tenham um melhor aproveitamento em suas funções, sendo, assim, o profissional mais apto para promover o capital humano.

Para que a empresa alcance o verdadeiro sucesso é preciso que as ações estejam em consonância com o capital humano na empresa. Para tanto, o pedagogo é o profissional com competências suficientes para programar ações que vão contribuir e assegurar que os recursos humanos sejam o diferencial na busca pelo alcance da missão da empresa.

É essencial que as empresas estejam aptas a romperem com pensamentos e atitudes defasadas e tenham a percepção de que é preciso explorar novas maneiras de proceder. As organizações flexíveis certamente serão as mais aptas a se manterem vivas em uma era tão mutável e sem estabilidade (CHIAVENATO, 2004).

Dessa forma, vê-se que a educação é a força motriz que permite ao sujeito ser melhor no local em que está inserido. Por meio da aprendizagem organizacional os funcionários têm condições de crescerem pessoalmente e profissionalmente.

Por fim, é preciso considerar ainda, que o trabalho do profissional pedagogo é uma necessidade em qualquer organização. Quanto mais dirigentes de empresas entenderem essa importância, mais duradouro será o seu sucesso.

## Referências

- ABRANTES, José. **Pedagogia empresarial nas organizações que aprendem**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.
- ALMEIDA, Luciana Inez Seehaber. Pedagogia Empresarial: a importância da valorização humana na empresa. **Revista de Educação do Ideau** [S.l.], v. 7, n. 15, ISSN: 1809-6220, jun. 2012. Disponível em: <[http://www.ideau.com.br/bage/upload/artigos/art\\_175.pdf](http://www.ideau.com.br/bage/upload/artigos/art_175.pdf)>. Acesso em: 26 de março de 2017.
- ALMEIDA, Marcus Garcia de. **Pedagogia Empresarial: saberes, práticas e referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 20).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394,20 de dezembro de 1996. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 de setembro de 2017.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- COSTA, Marília Maia. **Psicopedagogia empresarial**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wakeditora,2011.
- FARIA, Edvaldo de. **Pedagogia na empresa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.
- FERREIRA, Ernande Monteiro. **Pedagogia na empresa: trabalhando a sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Wakeditora, 2013.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. **Ciência**. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Verosene. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- GIL, Antônio Carlos. **Administração de recursos humanos: um enfoque profissional**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONH. Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.
- HOLTZ, Maria Luiza Marins. **Lições de pedagogia empresarial**. Sorocaba: MH Assessoria Empresarial Ltda, 2006. Disponível em: <[http://mh.etc.br/documentos/licoes\\_de\\_pedagogia\\_empresarial.pdf](http://mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2017.
- LIBANÊO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, Izolda. **Pedagogia empresarial. Por quê? Pra quê?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

LOPES, Izolda (org.); TRINDADE, Ana Beatriz; CADINHA, Marcia Alvim. **Pedagogia empresarial: formas e contextos de atuação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wakeditora, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

SLAP, Slan. **Comprometa-se de coração: como os valores pessoais podem redesenhar as organizações de sucesso**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

# POSFÁCIO

## Educação para todos

Não há um discurso, seja de um político da mais elevada posição ou de um homem do povo, independente de sua formação acadêmica, que não aponte a educação como prioridade para o Brasil. Todos, sem exceção, pelo menos no discurso, valorizam a educação.

Tida como a base para a mudança em todos os outros setores, nem sempre o discurso se traduz em efetivo apoio para que a educação tenha a qualidade para ser verdadeiramente um fator que prepara indivíduos para enfrentar novos e antigos desafios. No coração de tudo isto encontram-se três elementos chave: o Professor, a Pedagogia, uma ciência e ao mesmo tempo arte, e, completando o triângulo dos elementos chave para o pensar e atuar da educação, uma última figura também de extrema importância: o Aluno. Chegar até ele da melhor maneira, ajudá-lo a encontrar respostas para suas perguntas e perguntas para prematuras certezas, é o objetivo maior do Professor e de seu instrumento de trabalho, a Pedagogia.

Numa época de tantas e velozes transformações, onde as pessoas são bombardeadas com um enorme volume de informações, a figura do Professor, tradicional referência de conhecimento para seus alunos, recebe uma carga extra de desafios para cumprir sua missão de ensinar. Manter-se atualizado com os novos conteúdos e tecnologias, separar o que é informação confiável do que é ruído, o que é inovação verdadeira do que é modismo, capacitar-se para atrair a atenção e motivar um aluno hiper-estimulado por informações vindas de todos os lados, ser ágil sem perder a profundidade, são alguns destes desafios.

A Pedagogia já não é mais um sólido e imponente edifício, com bases sólidas mas uma obra em constante construção, que deve ser capaz de dar respostas ao mesmo tempo em que formula perguntas, adaptando-se mas sem deixar de ser o grande suporte para intermediar o trabalho do Professor em seu contato diário com o Aluno. Para o Professor enfrentar seu desafio diário sozinho seria extremamente difícil, talvez impossível. Trocar experiências com

outros Professores e profissionais, discutir resultados, consolida-los em metodologias que podem ser adaptadas logo adiante, mas que o auxiliam a seguir em frente, é parte deste não estar sozinho. A Pedagogia da Universidade de Vassouras, nota máxima na avaliação do MEC, segue este princípio de compartilhar informações e experiências para transformar-se e transformar.

Assim nasceu esta publicação, "A formação em Pedagogia no Brasil do Século XXI - Caminhos, Propostas e Desafios", que agora entregamos. É um exemplo claro deste atuar em conjunto. São 22 capítulos de alunos formados em 2017 em parceria com seus orientadores. Lembramos que esta turma recebeu nota 5 (máxima) no último ENADE. Será uma publicação seriada e este é o 1º volume. É com entusiasmo que o recebemos. Que venham muitos mais.

Prof. Me. Hamilton Moss de Souza  
Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas  
Universidade de Vassouras

## Sobre os Organizadores

**Adiel Queiroz Ricci** é Professor Assistente II da Universidade de Vassouras, atuando nos cursos de Graduação em Administração, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Medicina e Pedagogia. Mestre em Linguística pelo programa de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói RJ (2016). Pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa para Primeiro, Segundo e Terceiro graus pelas Faculdades Integradas Simonsen (2000). Graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vassouras (1989). Professor Docente I da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Autor de Artigos Científicos.

**Angelo Ferreira Monteiro** é Professor Assistente III, Pesquisador, Editor Executivo da Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Membro do Comitê Científico, Membro do Conselho Editorial das Revistas *online*, Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Suplente da Representante da Universidade de Vassouras no Conselho Municipal de Educação de Vassouras - Segmento Curso Superior. Atuando nos Cursos de Pedagogia e Engenharia Civil da Universidade de Vassouras-RJ. Mestrado em História pela Universidade Severino Sombra (2005). Graduação em História pela Universidade Severino Sombra (2001). Auxiliar Administrativo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Vassouras. Membro Titular da Academia de Letras de Vassouras, ocupa cadeira nº 07 - Patrono Casimiro Cunha. Sócio colaborador do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras. Pesquisador participante do Programa Jovens Talentos para a Ciência da FAPERJ/CECERJ na Universidade de Vassouras desde 2012. Avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde julho/2018. Autor de livro, capítulos de livros e artigos científicos.

**Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti** é Professora Adjunta I e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, atuando no Programa de Mestrado em Ciências Ambientais e na graduação em Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia de Computação, Medicina Veterinária e Pedagogia. Membro do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica e Pedagogia da Universidade de Vassouras-RJ. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI da Universidade de Vassouras-RJ. Doutora em História Social Moderna pelo PPGH/Universidade Federal Fluminense - UFF (2010). Mestre em História Comparada pelo PPGHC/Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Especialista em História do Brasil (FAFIC, 2002). Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cataguases (1995). Graduação em Biblioteconomia pela Universidade



Federal de Pernambuco (1975). Membro Efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras. Organizadora de Dicionário do Vale do Paraíba Fluminense, Autora de Capítulos de Livros e Artigos Científicos. Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde julho de 2018.

**Magda Elayne Sayão Capute** é Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, atuando no Curso de Pedagogia. Professora auxiliar de Didática da Universidade Veiga de Almeida. Inspetora Escolar - Classes Pré-Escolar e Alfabetização do Núcleo de Educação Comunitária de Vassouras da Secretaria Municipal de Educação de Vassouras. Diretora Geral de programas e projetos - Secretaria de Estado de Educação, Foi Coordenadora do Curso de Pós Graduação de Gestão de Pessoas da Universidade Severino Sombra e Secretária Municipal de Educação de Vassouras. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Pós-Graduação com Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vassouras. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras (1982).

**Maria Fernanda de Caravana de Castro Moraes Ricci** é Professora Assistente III e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, atuando nos cursos de Medicina, Pedagogia, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia de Computação. Professora Assistente III da Faculdade de Miguel de Pereira, no curso de Direito. Mestrado em História pela Universidade Severino Sombra - USS (1999). Graduação em História pela Universidade Severino Sombra (1999) e graduação em Direito pela Fundação Dom André Arcoverde (1989). Foi bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro na área de informática educativa, atua como formadora de professores para o uso de tecnologia na docência NTE/MEC- Proinfo. Foi Coordenadora de Ensino a Distância da Universidade de Vassouras. Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde outubro de 2018. Autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos.

**Marinéa da Silva Figueira Rodrigues** é Professora Assistente III, Pesquisadora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras. Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso do Curso de Pedagogia. Membro Colegiado de Extensão da Universidade de Vassouras. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Pós-Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II. Graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Representante da Universidade de Vassouras no Conselho Municipal de Educação de Vassouras e Professora Aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Autora de Artigos Científicos.

**Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim** é Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras atuando nos Cursos de Pedagogia e Psicologia. Mestre em Educação Matemática (2013). Pós-Graduada em Psicopedagogia (2001), Graduada em Pedagogia (1999), todos pela Universidade Severino Sombra - USS. Practitioner em PNL - Programação Neurolinguística e Formação em Coaching pelo Instituto Arline Davis. Coordenadora e Psicopedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras. Supervisora Pedagógica do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Responsável Técnica do Laboratório de Práticas Pedagógicas - Brinquedoteca do Curso de Pedagogia; Membro do NDE - Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia; Membro do Colegiado do Curso de Psicologia; Membro do Colegiado de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*; Parte integrante do GTEI - Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva; Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica - Bolsista da CAPES. Autora de Artigo científico.

**Therezinha Coelho de Souza** é Professora Titular e Pesquisadora da Universidade de Vassouras. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia. Inspetora Escolar do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em História pela Universidade Severino Sombra - USS (1999). Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM (2012). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vassouras (1991). .