

# Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas

Antonella Carvalho de Oliveira  
(Organizadora)



Antonella Carvalho de Oliveira

**IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DAS CIÊNCIAS  
HUMANAS**

---

Atena Editora  
2018

2018 by Antonella Carvalho de Oliveira  
Copyright © da Atena Editora  
**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Edição de Arte e Capa:** Geraldo Alves  
**Revisão:** Os autores

#### Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
---	--

I34	Impactos das tecnologias das tecnologias das ciências humanas [recurso eletrônico] / Organização Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 4.108 kbytes
-----	--

Formato: PDF

ISBN 978-85-93243-60-8

DOI 10.22533/at.ed.608181701

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Humanidades. 3. Tecnologia. I. Título.

CDD-370.1

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2018

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## Sumário

CAPÍTULO I	
A BURGUESIA BRASILEIRA E O CAPITALISMO_1850-1889	
<i>Rodrigo Pescalini e Maria José Acedo Del Olmo</i> .....	6
CAPÍTULO II	
A CRISE DA RAZÃO E O PROBLEMA DE DEUS	
<i>Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso, Patrícia Torres de Souza Cardoso e Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos</i> .....	15
CAPÍTULO III	
A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL	
<i>Elisete de Andrade Leite, Leda Helena Galvão de Oliveira Farias e Roseli Albino dos Santos</i> .....	26
CAPÍTULO IV	
A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA	
<i>Karla Simões de Sant Anna, Maria da Rosa Capri e Angelo Capri Neto</i> .....	36
CAPÍTULO V	
AULA PRÁTICA DE VÍRUS E BACTÉRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Teresa de Araújo Oliveira Medeiros, Daphne Alves Dias, Jéssika Santos de Oliveira e Maria Juliana Araújo de Oliveira</i> .....	44
CAPÍTULO VI	
“CORPO E ESPAÇO” COMO INQUIETUDE DO EU-LÍRICO NAS POESIAS DE AUGUSTO DOS ANJOS E CASSIANO RICARDO	
<i>Daniilo Passos Santos e João Francisco Pereira Nunes Junqueira</i> .....	52
CAPÍTULO VII	
EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO DE PRIMEIROS SOCORROS DOS MEMBROS DA COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES - CIPA	
<i>Wesley Gomes Feitosa, Welleson Feitosa Gazel, Charles Ribeiro de Brito, Carlos Renato Montel, Marcos José Alves Pinto Junior e María Victoria Quiñónez Mendonza</i> .....	64
CAPÍTULO VIII	
EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO DE BRINCAR	
<i>Simone Dantas da Silva, Sara Monteiro, Deuslene Siqueira, Neide Aparecida da Silva, Vera Lúcia Catoto Dias e Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira</i> .....	82

CAPÍTULO IX	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EMANCIPAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O GESTOR ESCOLAR	
<i>Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo</i> .....	90
CAPÍTULO X	
FELICIDADE: UMA PONDERAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
<i>Pamela Teixeira, José Fabiano Ferraz e Ana Cabanas</i> .....	102
CAPÍTULO XI	
LITERATURA E ARTES VISUAIS: UM ENCONTRO POSSÍVEL	
<i>Roberto Carlos Farias de Oliveira</i> .....	110
CAPÍTULO XII	
O CONHECIMENTO DESDE A ANTIGUIDADE CLÁSSICA	
<i>Roberto Vargas de Oliveira, Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos, Patrícia Torres de Souza Cardoso, Remilson Figueiredo, Lillianne Gomes da Silva, Kenia Olympa Fontan Ventorim e Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso</i> .....	119
CAPÍTULO XIII	
O GOVERNO LULA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO SOBRE O CAPITAL FETICHE E A FORÇA DO TRABALHADOR	
<i>Débora Bianco Lima Garbi</i> .....	125
CAPÍTULO XIV	
PAPA PIO XII E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	
<i>Felipe Alexandre Cardoso Costa e Valéria Trigueiro Santos Adinolfi</i> .....	134
CAPÍTULO XV	
PEDAGOGIA HOSPITALAR: PARCERIA ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE	
<i>Caroline Tereza Valias Morgado da Costa, Vera Lucia Dias Catoto e Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira</i> .....	146
CAPÍTULO XVI	
PERCEPÇÕES DE RESQUÍCIOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO IFES - CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES	
<i>Antonio Celso Perini Talhate, Gabriel Antônio Taquêti Silva, Nilson Alves da Silva, Airton Coutinho Neto Pelissari, Karla Dubberstein Tozetti, Rafael Michalsky Campinhos, Júlio César Madureira Silva, Sayd Farage David, Whortton Vieira Pereira e Karlo Fernandes Rocha</i> .....	155
CAPÍTULO XVII	
PIBID E ALFABETIZAÇÃO: PONDERAÇÕES NOS ANOS INICIAIS E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	

*Tatiane Ferreira e Silva, Vanessa Vilela Teixeira Cintra, Vera Lúcia Catoto Dias e Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira* ..... 163

CAPÍTULO XVIII

PIBID: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Alessandra Maria de Souza da Cruz, Bianca Aparecida Santos Silva, Vera Lúcia Catoto Dias e Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira* ..... 172

CAPÍTULO XIX

PRÁTICA DOCENTE NÃO REFLEXIVA E A NECESSIDADE DE NOVOS PARADIGMAS

*Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e Suelene Regina Donola Mendonça* ..... 181

CAPÍTULO XX

SISTEMA EDUCACIONAL: CULTURA LETRADA E CIBERCULTURA

*Aurea Virgínia Nogueira Ferreira, Eduardo Alves Inez e Jaqueline Macedo Bispo Haack* ..... 189

Sobre os autores.....195

# **CAPÍTULO I**

## **A BURGUESIA BRASILEIRA E O CAPITALISMO 1850-1889**

---

**Rodrigo Pescalini  
Maria José Acedo Del Olmo**

## A BURGUESIA BRASILEIRA E O CAPITALISMO 1850-1889

### Rodrigo Pescalini

Univap Av. Shishima Hifumi, nº 2911, Urbanova – CEP 12244-000 –  
São José dos Campos/SP  
rodrigopescalini@yahoo.com.br

### Maria José Acedo Del Olmo

Univap Av. Shishima Hifumi, nº 2911, Urbanova – CEP 12244-000 –  
São José dos Campos/SP  
olmo@univap.br  
[historia@univap.br](mailto:historia@univap.br);

**RESUMO:** Procura se discutir através das transformações ocorridas em 1850 com a lei de terras até a proclamação da República em 1889 uma possível burguesia capitalista no Brasil. Estas datas são representativas para uma análise substancial de uma mudança significativa no cenário político-econômico brasileiro, a primeira marca a privatização da terra e a segunda marca uma nova representação política de Estado, sinalizando uma mudança no governo favorecendo uma incipiente industrialização nacional. Busca-se identificar as origens da burguesia brasileira e sua relação com o capitalismo, a fim de entendermos as mudanças ocorridas no final do século XIX no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Burguesia, Capitalismo, História, Política e República.

### INTRODUÇÃO

Antes de nos ater ao estudo acerca da burguesia no Brasil e sua relação com o capitalismo, devemos trazer à tona algumas relações das quais discutiremos a partir da conjuntura brasileira. Estas relações tiveram início na Europa, com o surgimento de dois elementos principais; a burguesia e o capitalismo. Faz-se imprescindível estudá-los, para compreensão geral, antes da nossa aproximação com o contexto particular brasileiro. Entendermos a burguesia e o capitalismo na Europa como um todo, seria por si só uma enorme tarefa, porém mesmo de forma simplificada podemos constatar os fundamentos que nos serão indispensáveis para uma análise da política brasileira. Restringir-nos aos contextos inglês e francês para melhor compreendermos, já que suas revoluções burguesas são amplamente divulgadas. A identificação de semelhanças e diferenças no cenário europeu dos séculos XVII e XVIII com o contexto brasileiro do século XIX proporciona uma compreensão cronológica do desenvolvimento do capitalismo e da formação burguesa no Brasil.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada de forma bibliográfica com busca de autores que trabalham assuntos relevantes ao tema. Análise teórica a cerca do conteúdo e utilização de fontes primárias através de discussão bibliográfica de estudos de autores como Jacob Gorender, Luiz Wernneck Vianna, Emília Viotti, Eric Hobsbawm, Raimundo Faoro, e autores principais como Antônio Mazzeo, Ellen Wood e Maurice Dobb.

## **DISCUSSÃO**

A palavra burguesia é utilizada originalmente para representar as pessoas que viviam em burgos na Europa nos séculos XII e XIII, esse grupo social trabalhava basicamente com o comércio e o artesanato, e era inferiorizado socialmente em relação à nobreza e o clero. Nos séculos XIV e XV os burgueses contribuíram para o acúmulo inicial de capital com a efervescência do comércio e prática da usura, constituindo-se uma burguesia mercantil. Já no século XVI, podemos identificar à inferência das mudanças de pensamento do velho continente ocorridas com o humanismo, a Reforma, a confirmação da teoria heliocêntrica, o avanço da ciência, despontou, por exemplo, grandes nomes como Galileu, Newton e outros, cujo pensamento aliado às filosofias Descartes e John Locke, predominantes no século XVII, discutiam questões do cotidiano como a matemática e a propriedade privada, temas comum ao burguês, essa relação constituiu um aforismo de pensamento burguês que se tornaria uma base ideológica para as revoluções inglesa e francesa.

No século XVIII, nas sociedades em que os comerciantes burgueses já haviam conquistado o domínio econômico devido suas práticas comerciais, destacam-se na composição social, fazendo com que as ideias burguesas europeias deste século se confrontassem com antigo regime absolutista. Opor-se a forma de governo vigente representava a oportunidade de alcançar o poder do Estado, que estava nas mãos da monarquia, e a garantia de seu domínio econômico. Assim, a ascensão política da burguesia e a tomada do poder do Estado, eram necessárias para a realização de seu projeto de hegemonia econômica e política.

Para encontrarmos a origem da burguesia capitalista se faz necessário deixar claro as diferenças constituídas historicamente entre a burguesia mercantil e a burguesia que conduziu as revoluções inglesa e francesa. Voltaremos aos séculos XIV e XV rapidamente para pontuar algumas questões; expansão do comércio e das cidades, a retirada de entraves religiosos, superações das limitações técnicas entre outros elementos que se constituíram nesse período, são importantes, mas ainda sim não seriam suficientes para o surgimento do capitalismo, entendido como um sistema diferente do visto até então. Práticas como; comercializar, permutar e trocar são encontradas entre os indivíduos desde o início da história, um modelo baseado nesses elementos poderia apenas explicar o desenvolvimento das trocas, porém o capitalismo se apresenta em condições específicas. A especialização do comércio,

certa divisão do trabalho e algum aperfeiçoamento técnico não seriam suficientes para a mudança de um sistema mercantil baseado nas trocas entre mercados deficitários de produtos exclusivos – mas com uma sociedade ainda autossuficiente em artigos do cotidiano - para o de um sistema no qual o mercado tornou-se compulsório para a totalidade das pessoas, inclusive na compra e venda da força de trabalho, que são princípios essenciais ao sistema. Estes princípios passam pelas relações sociais de um determinado modo de produção e são intrínsecos na concepção de classe burguesa. O capitalismo é um sistema que com suas especificidades transformou a sociedade do mercado em uma sociedade de mercado. A extração do excedente produzido passa a ser realizada mediante uma coerção impessoal, mediada por relações econômicas próprias. Lembrando que todas as sociedades anteriores à capitalista extraíam o excedente e a mais valia através de coerções não econômicas, portanto, pessoais mediadas por crenças e práticas religiosas ou sociais que envolviam os indivíduos. Chegaremos de forma mais precisa a origem do capitalismo e conseqüentemente a burguesia das revoluções modernas, se adotarmos uma definição. Consideramos a de E. Lipson, em *Economic History of England*, citado no livro *A Transição do Feudalismo para o Capitalismo* de Paul Sweezy (1977) adota integralmente a definição de capitalismo dada por Marx, no sentido de que sua característica essencial é a divisão da sociedade em basicamente duas classes antagônicas: os assalariados sem propriedade dos meios de produção, e que para sobreviver devem vender sua força de trabalho e os empresários possuidores do capital e dos meios de produção que compram essas mesma força de trabalho. WOOD (2001), tratando de aclarar a origem do capitalismo, critica as posturas que o apresentam como um aperfeiçoamento das relações mercantis e um aumento progressivo do mercado, bem como o crescimento das cidades e da burguesia mercantil como responsáveis pela retirada dos entraves ao avanço do capitalismo. O que a autora nos mostra é que falar em retirada de entraves significa assumir, por um lado, que o capitalismo sempre existiu e, por outro, não admitir que seja um sistema social completamente novo. Assim como Ellen Wood DOBB (1987), indica que o capitalismo nasceu nas novas relações sociais e de propriedade no campo transformando uma sociedade do mercado em uma sociedade de mercado. Ellen Wood nos chama a atenção para as transformações ocorridas no campo inglês entre os séculos XVI e XVII. Essas mudanças iam em direção a minimização dos custos, maximização dos lucros, competitividade e acumulação, pois a terra passou a ser mercadoria. O crescimento de algumas cidades como Londres com alta densidade demográfica juntamente com o aumento das atividades mercantis e a expansão ultramarina, incentivou a produção agrícola e a direcionou para um novo sistema produtivo, no qual como já foi dito, a minimização dos custos, maximização dos lucros e a competição entre os produtores davam a nota das mudanças. Por outro lado, com um mercado especulador de terras, os grandes proprietários podiam obter maiores rendimentos com os arrendamentos de suas terras intensificando o uso da mão de obra assalariada no cultivo da terra, maximizando a extração da mais valia do trabalho camponês. A adoção da mão de obra assalariada, o domínio de grandes quantidades

de terras e os arrendamentos formavam uma tríade que demonstrava a transformação em que estava ocorrendo nos campos ingleses do século XVII, e as coerções extra-econômica (não capitalistas) como forma de extrair o sobre trabalho camponês agora dando lugar às coerções econômicas, como o uso do trabalho assalariado, assim o modo de produção do camponês fora raptado por grandes latifundiários a fim de promover seu domínio na manutenção de um sistema que possui um princípio básico de concentração de capital. A sociedade anteriormente optava em levar seu produto ao mercado e agora passa a ser dependente do mercado, para tudo é preciso ir ao mercado, que se torna compulsório, podemos considerar essa transformação como início de uma forma capitalista e típica da burguesia não mercantil que aspiraria ao poder do Estado, a fim de manter esses novos elementos consolidados na busca da manutenção de seus lucros, ainda que não se compreendesse como um sistema amplo em toda Europa, indica o andar de um sistema que logo correria o mundo.

Podemos então entender o início da formação do capitalismo no campo e que este modo de produção possui relações sociais e de produção específicas e que culmina nas experiências sociais. A burguesia adquirindo uma consciência de classe, isto é a consciência de quais eram seus interesses e valores através dessas mudanças nas relações econômicas e, por meio das quais, vai adquirindo sua proeminência na sociedade. O conceito de classe segundo E.P. Thompson:

Acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. (THOMPSON, p.10 , 1987)

Assim podemos entender porque a burguesia pretendia um novo papel em um contexto em que a nobreza ainda estava no poder e sua luta pela conquista do Estado. Esta nova burguesia representava o elemento novo dentro burguesia mercantil e que buscava recompor seus lucros sob novas bases: as da competitividade e da maximização dos lucros com a minimização dos custos além da expansão dos mercados. Esta burguesia se encontrava em oposição às práticas mais consolidadas da burguesia mercantil tradicional que se apoiava nos poderes feudais e na exclusividade dos mercados para obter seus lucros. A burguesia caminhava para tornar-se uma classe em si e para si.

Desta forma a revolução inglesa foi a primeira revolução burguesa chamada de revolução gloriosa por não causar a degola de um rei, transformando o Estado monárquico feudal em burguês sem a completa extinção da monarquia, isso foi possível por fatores específicos do contexto inglês, alguns deles como; a reforma da igreja e o deslocamento de seu poder para a nova Igreja do Estado a Anglicana, as relações econômicas mais próximas do capitalismo, e ainda a mudança de referencia da teoria política de Rousseau para moralidade de Kant criando “Condições de sistemas legais” que levou a via transformista Inglesa e não a explosiva francesa que VIANNA (1996) discute em seu trabalho “Poder Judiciário, “Positivção” do Direito Natural e Política” entre outros fatores. As ideias liberais se

opunham ao Estado absolutista, mas essas ideias (valores burgueses) de fato representavam uma justificativa para tomada do poder e não um caminho de igualdade como se declaravam os porta vozes da burguesia.

Considerando todo contexto, a origem da burguesia moderna não mercantil está ligada ao surgimento do capitalismo e sua consciência enquanto classe, o que a fez capaz de organizar-se e conduzir uma revolução, que seria concretizada com a tomada do Estado, quando a “utopia burguesa” se transformou em ideologia pela difusão de seus ideais e a assimilação destes pelo conjunto da população, ou seja, quando se tornou a classe hegemônica.

No Brasil a escravidão é um elemento que turva a visão dos historiadores sobre a introdução do capitalismo. A existência da escravidão parece oposta e contraditória com as práticas capitalistas, pelo menos para a maioria dos estudiosos do assunto. O que acarretou inúmeras discussões. De fato, podemos vincular a escravidão com o capitalismo em sua acumulação primordial na Inglaterra, porém há de se analisar mais profundamente e pontualmente os aspectos que determinam um sistema imperativo e compulsório como é o capitalismo. O Brasil encontrava-se atrelado ao sistema feudal português, mas seu contexto interno se caracterizava como colonial subsidiária, independente de outras definições como a de Jacob Gorender autor do Livro “O escravismo Colonial” publicado 2010 ou, a de Antônio Carlos Mazzeo, em seu livro “Estado e Burguesia no Brasil: Origens da autocracia burguesa”, publicado 1989, esse foi um período representativo de uma transformação qualitativa do sistema, seja essa transformação uma síntese ou marcada por um desenvolvimento único capitalista, ambas demarcam o período como singular e dependente dos acontecimentos na Europa. A oligarquia dos senhores de engenho foi o primeiro grupo na formação da elite no que se refere ao poder no Brasil, por possuir grandes extensões de terras e deter o poder político regional.

A oligarquia latifundiária possuía capital proveniente de seus lucros com os engenhos de açúcar, sem existir contraposição à ordem vigente que se estabelecia na relação metrópole-colônia. As relações entre ambos os polos se seguiam na comodidade de seus mútuos benefícios até a crise do açúcar no século XVII com o domínio do mercado consumidor pelos holandeses e afloramento burguês na Europa juntamente com as relações capitalistas. No século XVIII no Brasil ainda predominava uma elite latifundiária, mas com a crise no setor açucareiro, fez com que a capital do Brasil até então Salvador, situada na região nordeste, região predominante da oligarquia açucareira, se deslocasse para o Sudeste no Rio de Janeiro demonstrando um relativo deslocamento econômico e político. Na nova capital, a vinda da corte portuguesa no início do século XIX, contribuiu para a emergência de novas camadas de classe média urbana, como profissionais liberais, funcionários públicos e comerciantes. Estes, porém ainda não se encontravam fortes suficientes para ser considerada uma elite hegemônica e nem mesmo uma “pequena burguesia”, pois apesar de estarem sem o poder não compartilhavam os mesmos valores da monarquia que estavam à frente do Estado, e nem mesmo a da oligarquia latifundiária que vale lembrar até então nunca estiveram no poder, já que

não se incomodavam com a presença da monarquia, essa camada média urbana nem mesmo possuía o capital para aspirar a determinação econômica através do controle do Estado. FAORO (1991) destaca os micros poderes durante toda a administração colonial, possuíam valores “liberais”, ainda que esses valores se diferenciem do liberalismo burguês no Brasil do século XIX.

Ainda no século XVIII podemos destacar as reformas do marquês de Pombal que refletiram sensivelmente na tentativa de manter o Estado monárquico mediante a crescente influência burguesa na Europa, tornando Portugal um governo despótico e no Brasil suas medidas também serão perceptíveis como na expulsão dos Jesuítas, considerada uma força paralela ao Estado e as negociações de limites territoriais com a Espanha e elites locais como no caso da conjuração Baiana, que permitiu a manutenção do poder através de conciliações convenientes entre Estado monárquico e pressões de uma crescente elite intelectual de valores “Liberais”, cabe aqui relativizar o poder dos Jesuítas que representava o poder do Clero em geral, e se fazia no campo político juntamente com a monarquia em um mesmo propósito, a de manutenção do Estado monárquico Católico, e a expulsão dos jesuítas foi uma ação de Portugal que se torna naquele momento um governo despótico mais alinhado a conservação e defensivo as mudanças perceptíveis da Europa. No Brasil desde o século XVI, observamos como nossa “burguesia” uma oligarquia latifundiária detentora do capital e conivente com a monarquia em uma dinâmica de sentido corporativista para determinação da estrutura socioeconômica inalterada, mantem os privilégios inclusive das camadas mais próximas da elite, como a camada média urbana.

A oligarquia latifundiária segue como detentora do capital, porém eis que podemos considerar um grupo social de valores “liberais” sinalizando para uma mudança no modo de produção, propiciando uma industrialização nacional incipiente, nessa mudança, constitui-se a aspiração ao poder para sua realização, assim podemos identificar uma oposição ao poder dominante monárquico, a classe “burguesa liberal” por entender que possui os valores burgueses, mas desprovida do capital não se torna ameaçadora como as burguesias que conduziram as revoluções na Europa do século XVII e XVIII. Destaca-se próxima a segunda metade do século XIX no Brasil Irineu Evangelista de Souza, o famoso Barão de Mauá, comerciante, industrial e banqueiro, responsável pela primeira siderurgia, estaleiro e ferrovia no Brasil, elementos fundamentais no desenvolvimento do capitalismo que ocorrera durante a revolução industrial no velho continente.

A privatização da terra com a lei de 1850 foi uma medida para assegurar o poder nas mãos de grandes latifundiários, mas que também possibilitou a especulação das terras, forte elemento capitalista de concepção liberal, assim podemos caracterizar como uma adaptação de um “liberalismo burguês” pela oligarquia latifundiária que influenciava fortemente nas decisões do Estado por dominarem o capital. Constatamos a predominância substancial do capitalismo no Brasil em um momento que o sistema atinge sua maturidade na Europa, como HOBSEBAWM (2002) vê em sua obra “A era do capital” a conquista global do capitalismo marcando presença em todos os continentes, e DOBB (1987) quando

nos relata que somente a partir de 1850 é que a quantidade de produção operária de modo capitalista ultrapassa a de artesãos que estavam em ambiente fabril, mas ainda como “produções autônomas” se servindo da energia e espaço das fabricas. O capitalismo parece nesse momento, como o sistema predominante no Brasil, com a monarquia no poder, a oligarquia latifundiária dona do capital, e a “burguesia liberal” dependente das duas primeiras. Com o fim da escravidão decretada em 1888 pela lei áurea, caí o último resquício da antiga ordem que predominava.

Desde 1850, a “burguesia liberal” desprovida do capital não tinha força suficiente para fazer uma revolução nos moldes europeus, a oligarquia dona do capital não via alternativa frente o predominância do sistema capitalista, a não ser adaptar-se ao liberalismo, assim surge a conciliação das elites em conformação ao sistema capitalista, de um lado o capital, do outro os valores liberais em consonância ao um sistema global. As divergências entre as elites fizeram com que a disputa política entre conservadorismo e liberalismo tomasse o Estado como mediador, assim afastando aos poucos a monarquia do poder, já anacrônica no contexto mundial, a permanência da monarquia dependia de sua conformação ao liberalismo de forma completa. A alternativa encontrada para permanencia dos privilégios em um momento conturbado foi um "ajuste pelo alto" como nos mostra COSTA (1999) em sua obra "Da Monarquia a republica: Momentos Decisivos", assim em 1889 a formação de um novo bloco histórico pode ser observado com o advento da proclamação da república, um Estado burguês capitalista atrelado aos interesses de uma elite agrária.

## CONCLUSÃO

A Burguesia de modo geral possui uma proposta que em sua essência sempre foi de uma simples manutenção de um sistema no qual, ela, burguesia, é extremamente beneficiada em detrimento da maior parte da sociedade. A maioria da população que segue sendo explorada e usurpada do direito de reivindicações de melhores condições de vida, desde o rapto de seu meio de produção não restou outra situação que não fosse a de subalterno e dependência, sendo marginalizada na condução do Estado. A burguesia liberal brasileira nunca se desvincillhou-se da burguesia latifundiária compondo-se uma elite onde as propostas liberais e conservadoras se ajustaram para manutenção da estrutura socioeconomica adptando-se ao capitalismo suas práticas. O nascimento da burguesia brasileira dentro do Estado a fez conservadora e altamente adptativa ao capitalismo, o que possibilitou a convergencia das elites sem uma oposição que permitisse uma revolução como ocorrida na Inglaterra século XVII ou França século XVIII.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia a República: Momentos Decisivos**. Ed. 6. São

Paulo: Editora UNESP, 1999.

DOBB, Maurice. **A Evolução do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato político Brasileiro**. São Paulo: Globo, 1991.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

HOBBSAWM, E. J. **A Era do Capital 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil: Origens da autocracia burguesa**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

SWEEZY, Paul e outros. **A Transição do Feudalismo para o Capitalismo**. Tradução de Isabel Didonnet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

THOMPSON, Edward. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIANNA, Luiz Werneck. **Poder Judiciário, “Positivção” do Direito Natural e Política**, 1996.

WOOD, Ellen Meiksins. **A Origem do Capitalismo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

## **CAPÍTULO II**

### **A CRISE DA RAZÃO E O PROBLEMA DE DEUS**

---

**Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso  
Patrícia Torres de Souza Cardoso  
Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos**

## A CRISE DA RAZÃO E O PROBLEMA DE DEUS

**Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso**

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória - ES

**Patrícia Torres de Souza Cardoso**

Instituto Federal do Espírito Santo

Ibatiba - ES

**Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos**

Instituto Federal do Espírito Santo

Ibatiba - ES

**RESUMO:** É analisado o problema de Deus, segundo a filosofia de Xavier Zubiri, baseado-se em sua obra intitulada *El Hombre y Dios*. Primeiramente, são apresentadas algumas condições, em especial o questionamento das metanarrativas, das quais permitiram o despontar da filosofia zubiriana em um contexto de crise da razão. Em seguida, são apresentados conceitos fundamentais de Zubiri para, a seguir, adentrar o problema de Deus, o qual é posto por ele como um problema do homem, enquanto homem, ou seja, inerente a todos e, por isso, essencial. Por fim, são especuladas algumas perspectivas advindas de seu pensamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise da Razão. Problema de Deus. Religião. Realidade.

### 1. INTRODUÇÃO

A visão platônica sobre o dualismo do corpo e alma marca profundamente a filosofia ocidental. Nela, o homem é um ser cognoscitivo, na qual a razão tem o papel preponderante sobre seus atos. E, o espírito do homem, conduzido pela razão, volta-se eminentemente para o mundo inteligível. Além disso, o corpo e a realidade corpórea são relegados a um papel secundário na vida humana. O advento do aristotelismo na Idade Médiana foi suficiente para superar totalmente a visão platônica do homem e a preponderância do espírito sobre o corpo se manteve no pensamento ocidental. Na modernidade, o espírito absoluto de Hegel sintetiza toda a trajetória do pensamento ocidental, marcando o seu apogeu e reafirmando o pensamento platônico. Todavia, do apogeu do pensamento ocidental ao seu crepúsculo, foi apenas um instante. Nesse ocaso, nasce o homem pós-moderno. As metanarrativas, construídas ao longo da história, que definiram o homem na modernidade, foram suprimidas dele na pós-modernidade. Assim, desde seu nascituro, como consequência dessa supressão, o homem pós-moderno vive em crise. Deus, religião, moral, dever, ideologias, estado, trabalho, entre outras metanarrativas, foram desconstruídas por diversos pensadores em complexos sistemas filosóficos, por demais convincentes, que seduziram o homem com o sonho

de liberdade. Não obstante, o homem, ao perder as referências as quais o constituíam e o determinavam durante a modernidade, mesmo que se comprovaram a posteriori frágeis e tênues, não se percebe livre como almejado, mas isolado e à deriva, pois perdeu a sua fundamentação e constituição.

Nesse contexto de incertezas, o homem se encontra separado da realidade, pois, na modernidade, também se preconizou a separação do homem da realidade com a promessa de compreendê-la melhor a fim de poder dominá-la e usufruir todo o seu potencial, conforme preconizou o positivismo de profundas marcas no pensamento ocidental. Sem referências nem conectado à realidade, o homem perde-se sem rumo, tornando-se uma presa fácil de qualquer simples sopro. Liberdade e poder, dois sonhos sedutores do homem almejados na contemporaneidade, porém não efetivamente concretizados.

A filosofia de Xavier Zubiri nasce nesse contexto, em plena crise da razão. O seu mérito não é apenas diagnosticar a situação crítica em que vive o homem contemporâneo, mas propor uma saída dela. E, a saída da crise proposta por Zubiri não descarta a tradição filosófica nem o conhecimento técnico-científico que foi construído ao longo da história. Uma releitura e ressignificação da tradição permitem a construção de uma nova filosofia que abre novas perspectivas para o homem. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar o pensamento de Zubiri, adentrando, em particular, no problema de Deus como realidade possibilitante e impelente incondicionais para todo homem, baseando-se essencialmente em sua última obra intitulada *El Hombre y Dios* e, a partir dessa apresentação, expor algumas ações humanas sociais marcadas com influências do pensamento zubiriano.

## **2. O PENSAMENTO DE ZUBIRI**

O pensamento de Xavier Zubiri tem a força de resgatar o homem da crise da razão, conforme Tejada (2004, p. 149) diz: “Zubiri é um genuíno filósofo. Um filósofo contemporâneo que buscou uma saída para a crise da razão; uma razão que para ele não consegue dar conta da realidade, do mundo e do ser humano”. Zubiri coloca o homem no centro de suas considerações, porém, diferentemente de muitos pensadores, ele constitui o homem integrado na realidade, sem dicotomia entre ambos. Ele não o vê separado da realidade, exatamente ao contrário, participante e constituinte nela, em diálogo constante consigo mesmo e com as coisas. Não há como falar de Xavier Zubiri sem trabalhar a realidade e o problema de Deus abordados de forma uníssona. O problema de Deus é um tema que o afeta profundamente, pois foi abandonado na pós-modernidade à questão marginal ou mesmo sem valor. Esse tema é resgatado por ele, não na dimensão teológica, mas teologal, isto é, na sua primordialidade. Sobre a distinção entre essas duas dimensões, Ferraz Fayos apud Teixeira (2007, p. 149) explica que “[...] a dimensão teologal do homem é antecedente e fundamento relativamente ao teológico”. Ademais, Teixeira, ao citar reflexões de Zubiri, diz que

Esta precisão é importante no âmbito do pensamento zubiriano. Enquanto o teológico envolve a Deus mesmo e dá por suposta a realidade de Deus, sendo essencial e constitutivamente teocêntrico, o teologal é uma estrita estrutura humana acessível a uma análise imediata, assinalando uma dimensão do homem que envolve, formal e constitutivamente, o problema da realidade divina (2007, p. 148).

Assim, Zubiri torna-se providencial, pois antecipa, ou mesmo, vislumbra um novo homem que está por vir, em conexão plena com a realidade e cômico de seus atos. O vislumbre desse novo homem é capital para sair da crise da razão. O homem de Zubiri nasce, portanto, numa perspectiva mais benfazeja. Pensar esse novo homem, conforme apresentado por Zubiri, enche de esperança de novos tempos, pois pensar é antecipar a realidade.

Zubiri não especula, pois, ao possuir sólida formação filosófica, ele revela seu pensamento numa fundamentação baseada na tradição. Nesse retomar da tradição, ele resgata a *physis* dos pré- socráticos, de certo modo esquecida pela filosofia ocidental, mas que, para ele, constitui a existência do homem e de seu mundo. A filosofia zubiriana lança, então, um re-olhar aos pré-socráticos, a fim de resgatar a *physis* como condição fundamental da constituição dinâmica da realidade, na qual o homem está inserido e pela qual é constituído. Importante dizer que, ao resgatar a *physis* como componente essencial de seu pensamento, Zubiri não desconsidera o conhecimento técnico-científico construído pela ciência ao longo da história; de maneira oposta, ele emprega esse conhecimento para atualizar o pensamento grego sobre a *physis* e, com ambos, embasar seus argumentos de forma mais apurada. Dessa maneira, ao contrapor a filosofia pós-moderna, algo cético e descrente, a filosofia zubiriana é inovadora, pois abre alternativas ao pensamento contemporâneo. Outrossim, Zubiri, ao abordar o problema de Deus, não prescinde da transcendência, a qual, segundo ele, Deus é presente nas coisas e não para além delas. Em suas reflexões, transcendência e Deus são trabalhados juntos. A transcendência não significa que Deus está para além das coisas, conforme a tradição filosófica ou mesmo a teológica postulam. Isso é exatamente ao contrário do que Zubiri assevera em sua abordagem à problemática de Deus. Pois, segundo ele, Deus está formal e intrinsecamente nas coisas, portanto não está para além delas. A transcendência é o modo de Deus estar nelas, sem contudo ser idêntico a elas, senão as coisas não seriam simplesmente reais em nenhum sentido, porquanto elas são reais em Deus. Enfim, Deus não é transcendente às coisas, porém é transcendente nas coisas. Há muitas e importantes conseqüências decorrentes das reflexões zubirianas sobre a transcendência divina. A principal delas é que “El hombre es una manera finita de ser Dios” (ZUBIRI, 1984, p. 176) ou, de forma mais radical, “Dios no es la persona humana, pero la persona humana es en alguna manera Dios: es Dios humanamente” (ZUBIRI, 1984, p. 202). Por conseguinte, o homem não está a vagar à deriva sem direção nem rumo, conforme conjecturado pela filosofia niilista; em Zubiri, o homem tem fundamento que se apóia no real, uma ultimidade. Essa fundamentalidade não apenas sustenta o homem, mas ela é impelente e possibilitante para a constituição do seu Eu.

Da mesma maneira, o Deus apresentado por Zubiri não é uma essência

metafísica, teológica, causa primeira nem a finalidade última do homem. Para Zubiri, diversamente, Deus é uma realidade presente e fonte de possibilidades para todos os atos do homem, por mais ínfimos que sejam. Para o homem se constituir, Deus é uma realidade impelente e possibilitante.

Aflora, então, um conceito na filosofia de Zubiri, a realidade, primordial nas suas reflexões. Ele sustenta que a realidade não é a coisa em si mesma, mas aquilo que o homem apreende sencientemente: “Realidade é antes de tudo, como dissemos diversas vezes, uma formalidade de alteridade do apreendido sencientemente” (ZUBIRI, 2011, p. 138). A formalidade de alteridade significa que a realidade apreendida é própria de cada homem. Desta forma, o homem constitui a sua própria realidade, ou seja, somente ele a constitui em si. Em outras palavras, a realidade é sempre moldada pelos atos do homem na medida que permite o poder do real atuar nele. E, a constituição da realidade ocorre fisicamente e, também, intelectivamente, sem dicotomias, consoante o pensamento de Zubiri ao afirmar que “Pela inteligência já estamos instalados inamissivelmente na realidade. O logos e a razão não precisam chegar à realidade, mas nascem da realidade e estão nela” (2011, p. lvi).

A proporção da abertura ao poder do real acarreta uma maior ou menor intensidade da constituição da realidade no homem. Baylos, especialista em Zubiri, diz que “Toda coisa real, puramente, simplesmente e precisamente por ser real, é dinâmica, tem caráter de dinamicidade, ou seja, de ‘dar de si’” (2003). Segundo ele, esse dar de si é um sair de si, uma abertura ao poder do real. Entrementes, o dar de si do homem não é necessariamente espontâneo como ocorre com as coisas. O dar de si do homem é necessariamente uma atitude intencional, uma opção proposital de abertura ao poder do real. Assim, o constituir em si no homem implica num dar de si intencional, de modo que o poder do real possa atuar em sua plenitude. De maneira oposta, constituir apenas para si no homem implica numa redução ou mesmo fechamento ao poder do real.

Exatamente, essa predisposição intrínseca em se constituir a si mesmo e também constituir a sua realidade faz o homem ser diferente de todas as outras coisas. Pois, elas não podem moldar a realidade nem se fazer a si próprias, pois já estão constituídas em si na realidade. Portanto, a realidade é constituída pelo homem e, também, reversalmente, o constitui, ambos dinamicamente. A realidade constituída no homem é própria sua, e para Zubiri, ela forma a sua fundamentalidade. De outro modo, a realidade do homem compartilhada com os outros e as coisas é chamada de respectividade. Assim, a realidade em Zubiri não é existência. Segundo Bello (2005, p. 29), a

[...] realidade não é, para Zubiri, existência; a existência não é formalmente um momento da realidade do apreendido. A existência compete à coisa real de suyo; seu momento de existência está fundado em seu momento de realidade. O que constitui formalmente a realidade não é o existir, mas o existir de suyo.

A relação é outro conceito chave nas reflexões de Zubiri, intimamente unido

ao problema de Deus. A religião, como ele conceitua, é o apoderamento do poder do real pelo homem, permitindo-o constituir-se como pessoa, isto é, o seu próprio Eu. Esse apoderamento não é estático, ocorrido num determinado momento pessoal do homem, mas é puro dinamismo constante, pois o homem nunca será uma realidade pronta, acabada. Gonçalves (1997, p. 346) explica esse conceito zubiriano, ao afirmar que

O homem está obrigado a existir, porque, previamente, está 'religado' ao que o faz existir. Este vínculo ontológico do ser humano é designado, por Zubiri, de 'religação'. Na obrigação, o homem está submetido a algo imposto extrinsecamente ou a uma inclinação intrínseca; na religação, o homem encontra-se vinculado a algo não extrínseco, mas que, previamente, faz cada homem ser. A 'religação' mostra a 'fundamentalidade' da existência humana.

Nunes também esclarece o conceito de religação em Zubiri. Ele diz que o homem é fundado na realidade e, por isso, ele é necessariamente impelido pelo poder do real (2013, p. 96). O fundamento é impelente na realidade humana, que domina e se apodera do homem. No entanto, o apoderamento não determina o homem, como que a traçar o seu destino em definitivo, pois o homem, como ser relativamente absoluto, tem a opção da escolha e da adoção da realidade. A volição é, portanto, uma condição necessária para uma verdadeira resposta positiva e livre do homem ao poder do real. Nunes, em sintonia com o pensamento zubiriano, afirma que "O homem responde ao real, através de escolhas que faz no processo mesmo, em que se começa a fazer-se humano [...]" (2013, p. 92).

Por esses elementos, a filosofia zubiriana pode ser chamada de nova, não porque traz novos e inovadores conteúdos à filosofia, mas porque lança um novo olhar à tradição filosófica, resgatando, ressignificar conceitos e, principalmente, por reconduzir Deus ao primeiro plano do debate filosófico. Como resultado, uma nova filosofia, um novo Deus, teologal, não teológico, um novo mundo e um novo homem emergem.

### 3. O PROBLEMA DE DEUS

Para dialogar sobre o problema de Deus com Zubiri, é mister dizer que esse tema "[...] não diz respeito tão-somente ao conteúdo do saber sobre Deus, mas sim que é 'o' problema radical de Deus para o homem hoje" (ZUBIRI, 2002, p. 13). Ele, portanto, não trabalha o problema de Deus para conhecê-lo como um objeto, uma coisa ou algo similar. O seu trabalho objetiva principalmente descortinar uma situação que ele considera crítica na atualidade, na qual consiste o homem negar a existência do problema de Deus em sua vida, seja ele ateuista ou mesmo teísta. Zubiri expressa seu trabalho em termos de descobrimento, de tal modo que busca efetivamente revelar Deus como um problema para todos os homens.

Zubiri afirma que o problema de Deus afeta indistintamente todos os homens, pois, segundo ele, todos devem intelectualmente justificar a sua posição sobre o

problema de Deus. Para o teísta, deve sua afirmação ao ateuísta; para o ateuísta, sua negação ao teísta. Segundo Zubiri, o problema de Deus existe porque somos homens; um problema pertencente à realidade humana como tal, nunca uma simples proposição. De outra maneira, não considerar o problema de Deus é negar a própria realidade humana.

Zubiri coloca inicialmente que o problema de Deus não é uma questão de ciência, como se Deus fosse um objeto a ser estudado. Ele diz ser um problema teologal, pois envolve a dimensão humana com a realidade divina; em oposição a um problema puramente teológico, relativo a Deus mesmo. Ele esclarece essa diferença, explicando que, na teologia, Deus é o pressuposto essencial e fundamental de onde emanam todas as questões e, portanto, não é problematizado. A filosofia, conforme deriva da teologia, também não problematiza Deus enquanto Deus, o que limita sua atuação. Talvez, por isso, na ânsia de libertação dessa situação limitante, o problema de Deus tenha sido distanciado e mesmo sepultado pelo existencialismo, hermenêutica, fenomenologia e por outros matizes da filosofia contemporânea. Zubiri, ao contrário desse distanciamento prejudicial, levanta Deus como um problema teologal, abrindo novas perspectivas à filosofia que, assim, pode efetivamente debatê-lo e, a partir do debate, traçar um caminho de conhecimento dessa problemática fundamental para o homem. Zubiri, ao percorrer esse caminho, apresenta Deus como uma realidade presente nas condições fundantes de todo homem, seja ele teísta, ateuísta ou agnóstico.

Frisa-se que o termo Deus, em Zubiri, não nomeia uma idéia concreta de Deus nem aponta uma realidade divina, seja cristã ou de qualquer outra religião. Esse termo significa apenas “a dimensão última do real”, a qual ele chama “dimensão teologal do homem”. Por isso, toda ação humana, incluindo o ateísmo, não escapa a um relacionamento dinâmico com a dimensão última do real; nas palavras de Zubiri, um enfrentamento. Esse enfrentamento não é teológico, mas é fundamentalmente teologal (ZUBIRI, 2002, p. 14). Afirma também que o problema de Deus “[...] no es un problema teorético” (ZUBIRI, 1984, p. 62), restrito às especulações ou devaneios sem vínculos com a vida do homem e suas angústias. A vida do homem se realiza por estar religada ao poder do real, como fundamento impelente. O homem, assim religado ao poder do real, possibilita a construção da imagem do seu Eu, em seus mais modestos atos. Ademais, o homem toma posição frente a essa fundamentalidade que o faz ser, conforme afirma

Yo vivo, y estoy sabiendo que vivo problemáticamente el poder de lo real, al vivir de un modo problemático mi propia realidad relativamente absoluta. Este problematismo es el problema del poder de lo real en mi religación: es justo el problema de Dios (ZUBIRI, 1984, p. 63).

Zubiri é claro ao asseverar que o homem não tem o problema de Deus; a constituição do seu Eu, esse é formalmente o problema de Deus. O problema de Deus não pode ser, portanto, um problema teorético, pois, na religação do homem ao poder do real, essa questão aflora e pode ser, então, examinada. A formalização do problema de Deus, baseado no conceito da religação, é crucial na filosofia de Xavier

Zubiri. Ela evita uma filosofia teológica, desvio histórico da filosofia ocidental. Por Zubiri, então, a filosofia ocidental pode finalmente e intelectualmente adentrar nesse problema, que é incondicional para todo homem enquanto homem. Por ser um problema de todo homem, adentrar nele proporciona construir novos pensamentos com proposições firmes e sólidas; negligenciá-lo é negar o próprio homem e edificar falácias. E, construir novos pensamentos bem fundamentados possibilita criar realidades, possibilitando, assim, emergir um novo homem.

Conforme afirma Zubiri, o problema de Deus é caracterizado por dois aspectos coessenciais. O primeiro aspecto pergunta se no poder do real constitutivo da religião há o que chamamos Deus e o segundo pergunta se o homem tem acesso a esse fundamento. Assim, pela sua obra *El Hombre y Dios*, ele almeja “Por consiguiente hay que mostrar, primero, que hay en la realidad eso que designamos con el nombre de Dios. Y segundo, hay que precisar el modo de acceso del hombre a ese Dios” (ZUBIRI, 1984, p. 63).

Para Zubiri, Deus está formalmente e intrinsecamente na realidade e constitui o homem nessa mesma realidade, assim, portanto o homem tem acesso direto a Deus. Contudo, Zubiri explica que entender esse acesso tem problemas peculiares, aos quais precisam ser devidamente respondidos.

Zubiri esclarece que a acessibilidade é uma característica concernente a Deus, não ao homem, pois caso Deus fosse uma realidade que estivesse para além do real, seria uma realidade em si mesma inacessível. Esse não é o caso, pois Deus é constitutivamente acessível no e pelo mundo, pois está formalmente nas coisas sem ser idêntico a elas, mas distinto delas. Ele diz também que a realidade de Deus justificada intelectivamente não implica necessariamente no conhecimento de Deus pelo homem; acessar a Deus não é feito por atos intelectivos, mas por atos que física e realmente nos remetem efetivamente a ele.

O acesso a Deus conforme posto por Zubiri não é um encontro definitivo entre Deus e o Homem. Antes, o acesso a Deus é remissão, uma tensão dinâmica, que ocorre constante e permanentemente para a constituição do Eu. Essa dimensão humana de abertura à realidade possibilita a constituição do seu Eu, em Deus (ultimidade), com Deus (possibilitante) e por Deus (impelente). Acessar Deus não é somente experienciar algo ou alguém chamado Deus, isto é, não é a experiência de um objeto chamado Deus; antes disso, é estar fundamentado na realidade de Deus, permitindo e acatando a sua própria constituição do Eu. Constituir o Eu é constituir-se como pessoa humana de forma plena, conforme Zubiri expõe: “Ser persona humana es una manera de ser experiencia de Dios, a saber, experiencia tensiva. Una experiencia que se despliega individual, social y históricamente. Ser hombre es una manera finita de ser Dios” (1984, p. 196).

Portanto, o homem, ao descobrir o problema de Deus na realidade de sua vida, torna-se cômico de sua dignidade e da origem da constituição do seu Eu e, a partir dessa consciência, pode se abrir ao poder do real num processo dinâmico e contínuo de sua constituição. Ele se torna também cômico de que todas as realidades provêm do poder do real. Essa consciência intelectual do homem marca efetivamente a diferença dele para as outras realidades, pois estas não possuem a

consciência da fonte de sua constituição nem podem se abrir a ela. Assim, o homem descobre-se ser não somente para si, mas ser de si para tudo e para todos. Enfim, pela consciência que está religada, o homem pode se abrir à realidade, que é ultimidade, e, a partir dela, que é também impelente e possibilitante, pode construir novas possibilidades.

#### 4. CONCLUSÕES

A saída à crise da razão da pós-modernidade não é, por certo, a desconstrução por completo da tradição filosófica ocidental. Friedrich Nietzsche antecipa a crise da razão e conceitua o niilismo, como consequência dos rumos da filosofia que emerge com Sócrates-Platão. Todavia, ele efetivamente não propôs alternativas que saíssem da crise. Ele indica os pré-socráticos como alternativa aos desvios da filosofia platônica, porém sem uma determinação específica. Por outro lado, os diferentes sistemas filosóficos, que surgiram ao longo da história, mostraram seu valor ao responder os anseios do homem de seu tempo, mesmo com as fragilidades reveladas a posteriori; assim, a releitura dos caminhos traçados pela filosofia ocidental, em consonância com os pré-socráticos, como trabalhado por Xavier Zubiri, revela-se como uma nova via bem fundamentada e firme, que permite uma saída à crise da razão. Esse resgatar da *physis* dos pré-socráticos como elemento fundamental para compreender a realidade e combinando-a com os diferentes conceitos filosóficos e científicos surgidos ao longo da história, de certa maneira, redefine a filosofia.

Ademais, em sua via, Zubiri corrige um erro histórico da filosofia ocidental, quando Deus foi colocado como uma pré-condição já dada e não problematizável. A filosofia, quando adotou essa postura, restringiu seu papel a um movimento estritamente teológico. Na contemporaneidade, com a derrocada das metanarrativas, a filosofia também rompe as amarras limitantes da teologia, entre outras. Todavia, talvez como revide à longa submissão, o problema de Deus é suprimido peremptoriamente do debate filosófico ou relegado ao segundo plano. A consequência dessa supressão mostrou-se tão danosa quanto à existência do vínculo umbilical da filosofia à teologia, pois a supressão não necessariamente elimina a questão. Com seus sistemas filosóficos agnósticos, a filosofia na contemporaneidade não se perdeu completamente, no entanto o homem perturba-se, angustia-se e fica à deriva sem rumo. No rompimento das amarras, o homem, ao almejar ser livre, tornou-se solto a sabor de qualquer sopro.

Assim, um dos méritos do trabalho de Zubiri é problematizar Deus, indo na radicalidade dessa questão, colocando-a como incondicional a todo homem e trazendo ao primeiro plano do debate filosófico, sendo universal para todo homem. Ao recolocar o problema de Deus como um problema de todo homem, a filosofia zubiriana não tem como mérito justificar as crenças religiosas dos teístas, que podem e devem usufruir dela, mas possibilitar a incorporação da voz dos ateístas e agnósticos ao debate filosófico dessa problematização, que, nas outras vias, está

fatalmente excluída pelas condições postas por elas. O mais importante, ao resgatar o problema de Deus na filosofia, Xavier Zubiri resgata também o homem pleno, pois a filosofia, ao suprimir Deus, suprimiu o homem como sua experiência.

Zubiri, em sua releitura e ressignificação da tradição, propõe uma filosofia da realidade, encarnada com os problemas vivenciados pelo homem, em total sintonia com a vida, ou em seus termos, com a realidade. Zubiri dignifica o homem, pois, nas suas reflexões, ele pensa o homem como experiência de Deus. E, como Deus, na filosofia zubiriana, não é um objeto, conseqüentemente, da mesma maneira, o homem não é também um objeto. O homem de Zubiri pode não ser livre, como almejado na contemporaneidade, todavia não é inferior a nenhuma outra visão antropológica, pois, ele é constituído por Deus, ou seja, parte dele e se faz nele. O homem é semelhante a Deus, porque é realidade absoluta como Deus o é.

Não obstante, o homem deve intelectivamente constituir-se e constituir a realidade, dinamicamente. Homem e Deus, ambos absolutos; aquele, relativamente, este absolutamente. A filosofia de Xavier Zubiri tem a força de possibilitar novas realidades e, assim, promover um novo mundo e um novo homem, menos angustiado e mais cômico de si. Ser cômico “de si” não significa que o homem esteja voltado somente para si, mas denota estar aberto e pertencente à realidade, pois sabe que a constituição do Eu se faz pelo poder do real, do absoluto, não por si mesmo.

## REFERÊNCIAS

BAYLOS, F. S. **Esquemas de Filosofia Zubiriana - Filosofia de Deus**. Apostilas. Seminário Missionário Arquidiocesano “Redemptoris Mater”, Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.zubiri.org/outlines\\_syllabi/teologiafilosofica03.htm](http://www.zubiri.org/outlines_syllabi/teologiafilosofica03.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BELLO, J. S. **Deus, experiência do homem em Xavier Zubiri**. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=6464@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=6464@1)>. Acesso em: 08 jun. 2017.

GONÇALVES, J. M. F. A Via da Religação no Pensamento de Xavier Zubiri. In: **Revista Filosófica de Coimbra**. Vol. 6, Nº 12 (1997). Disponível em: <[https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/da\\_religação\\_no\\_pensamento\\_de\\_xavier\\_zubiri](https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/da_religação_no_pensamento_de_xavier_zubiri)>. Acesso em: 05 abr. 2017.

NUNES, A. V. O Homem, deidade e Deus no pensamento de Xavier Zubiri: uma reflexão inicial. In.: **Sofia**, Vol. 2, Nº 2, dez. 2013. Disponível em: <[www.periodicos.ufes.br/sofia/article/download/6451/4711](http://www.periodicos.ufes.br/sofia/article/download/6451/4711)>. Acesso em: 12 maio 2017.

TEIXEIRA, J. A. P. **A finitude do infinito. O itinerário teológico do homem e Xavier Zubiri.** Lisboa: Universidade Católica, 2007.

TEJADA, J. F. **A Ética segundo Zubiri. Problemas e Teorias da Ética Contemporânea.** José Maurício de Carvalho (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ZUBIRI, X. **El Hombre y Dios.** 1984. Disponível em:  
<[http://www.olimon.org/uan/zubiri\\_el-hombre-ydios.pdf](http://www.olimon.org/uan/zubiri_el-hombre-ydios.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ZUBIRI, X. O Problema Teológico do Homem. MANFREDO OLIVEIRA; CUSTÓDIO ALMEIDA (orgs.). **O Deus dos Filósofos Modernos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZUBIRI, X. **Inteligência e Realidade.** São Paulo: É Realizações Editora, 2011.

**ABSTRACT:** The problem of God, according to the philosophy of Xavier Zubiri, is analyzed, based on his work titled *El Hombre y Dios*. Firstly, some conditions are presented, especially the questioning of the metanarratives, which allowed the emergence of Zubiri philosophy in a context of crisis of reason. Afterward, Zubiri's fundamental concepts are presented and, then, the problem of God is discussed, which is placed by him as a problem of man as man, that is, inherent in all mankind and, therefore, essential. Finally, some perspectives from his thinking are speculated.  
**KEYWORDS:** Crisis of Reason. Problem of God. Religion. Reality.

## **CAPÍTULO III**

### **A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL**

---

**Elisete de Andrade Leite  
Leda Helena Galvão de Oliveira Farias  
Roseli Albino dos Santos**

## A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

### **Elisete de Andrade Leite**

Mestre em Educação - MPE -  
Universidade de Taubaté - UNITAU  
Taubaté-SP

### **Leda Helena Galvão de Oliveira Farias**

Mestre em Educação - MPE - UNITAU  
Taubaté-SP

### **Roseli Albino dos Santos**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade  
Docente do Programa de Pós-graduação em Educação  
e Desenvolvimento Humano da UNITAU  
Taubaté-SP

**RESUMO:** Este estudo se constitui em uma revisão dos aspectos legais do acesso de aluno público alvo da educação especial nas escolas em classes regulares. Trata-se de uma revisão bibliográfica e exploratória através de análise de documentos como a Constituição Federal, a LDB e suas regulamentações como também documentos internacionais. O objetivo deste artigo é contribuir para ampliação do debate político e educacional sobre os aspectos legais que garantem o direito a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade democrática, justa e acolhedora que respeita e aceita a diversidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Pessoa com Deficiência. Legislação.

## 1. INTRODUÇÃO

*“Ao considerar o deficiente [...] a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam - se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas.”*  
(MANTOAN, 2001, p.161)

A inclusão escolar é um direito previsto na atual legislação educacional brasileira.

É um assunto polêmico e que vem sendo discutido na área política e na educação.

Com a determinação legal do direito à inclusão educacional, as escolas passam a receber matrículas de aluno público alvo da educação especial em suas classes regulares.

O cumprimento do direito à inclusão acarreta uma exigência quanto ao suporte oferecido para o atendimento. O processo pedagógico passa a exigir adaptações que contemplem as necessidades dos alunos.

O desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial precisa ser identificado, e isto é trabalho que envolve toda a equipe escolar, que além de garantir o acesso, também deve garantir a permanência do aluno na escola.

Mesmo com as premissas legais ainda se observa nas escolas a exclusão destes alunos. Esta exclusão é manifesta inclusive por professores, que alegam não possuir condições e não saberem como trabalhar com tais alunos.

Há também resistência por parte de escolas e instituições exclusivas de educação especial, que procuram impedir que seus alunos sejam incluídos na rede regular.

Com a legislação, o processo de inclusão foi iniciado, mas ainda necessita progredir, para que aconteça de modo verdadeiramente satisfatório.

Faz-se necessário e urgente a adequação física e material, bem como a capacitação de recursos humanos das escolas, com o objetivo de contemplar educação em igualdade a todos.

A presença de pessoas com deficiência na escola vem aumentando e não há mais como se esquivar e não aceitar a conviver com a diversidade.

Mantoan (2001) afirma que se o aluno com deficiência é acolhido entre os alunos sem deficiência, torna-se mais fácil de ocorrer a sua desmarginalização em qualquer ambiente, inclusive na própria família.

O acesso desses alunos é uma realidade, que traz a exigência de preparo para o atendimento, abertura a novos conhecimentos e eliminação de preconceitos. À escola cabe o encargo de fomentar a reflexão e gerar a ruptura de antigos paradigmas.

Há que se encontrar os caminhos para a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, caminhos que consideram e valorizam as peculiaridades destes alunos, tanto no que os diferencia como naquilo que os iguala aos demais.

A educação inclusiva precisa ser pensada e repensada e principalmente garantida aos que dela necessitam e fazem jus.

## **2. METODOLOGIA**

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e exploratória de artigos publicados, livros referentes ao tema e documentos como também da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

## **3. ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO**

A Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, reafirma a Declaração dos Direitos Humanos de que a “toda pessoa tem direito à educação” e destacam especial atenção às pessoas com deficiências:

“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, Art 3º, 1990).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca (1994), o tema inclusão ganha força e a pessoa com deficiência ganha espaço na adoção de políticas públicas de atendimento. Os governos são estimulados a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;
- adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo;
- desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;
- estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,
- garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.” (UNESCO, 1994).

Em 2007, em Nova York/EUA, é realizada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Este documento define essa pessoa:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.”

O Brasil promulga esta Convenção através do Decreto Federal nº 6.949, de 25/08/2009, afirmando que a convenção e seu protocolo facultativo serão executados e cumpridos.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) determina (artigo 1º) o estado democrático de direito, que tem como fundamento a cidadania (Inciso II) e a dignidade da pessoa humana (inciso III). O artigo 5º expressa que todos são iguais perante a lei.

Quanto à educação, a Constituição Federal declara que: “a educação, 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 o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” (CF, artigo 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) reza que:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” (LDB, 1996).

Diante do determinado na legislação brasileira, destaca-se que cabe aos pais e ao Estado oferecer às crianças plenas condições de acesso à educação.

Especificamente na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), determina o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluindo aí os alunos com deficiência intelectual. O artigo 58 que conceitua a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, diz que:

“o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, se não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. ” (LDB, 1996).

Segundo Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial e dados do Censo Escolar, na educação especial há registro de uma evolução no número de matrículas: em 2008: 691.488 alunos; em 2009: 639.718; em 2010: 702.603; em 2011: 752.305; em 2012: 820.433 e em 2013: 843.342. (Sinopses Estatísticas - INEP)

A LDB deixa claro que o impedimento justificável para o aluno não estar numa classe regular é quanto àquele oriundo da condição específica do aluno, de alguma necessidade específica dele ou interesse de sua família e nunca do sistema escolar.

Assim, a LDB abre espaço para que o aluno fique fora da rede regular. Talvez isso possa causar certa acomodação do poder público, em tardar ou em não garantir a adequação dos espaços físicos e não oferecer condições para a inclusão de pessoas com deficiência.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001, e as novas diretrizes de 2008, após a Declaração de Guatemala, realizada em 1999, deixaram explícito e claro o dever de se eliminar todas e quaisquer formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Conforme o artigo 59 da LDB, o aluno inserido na classe regular deve ter assegurado currículo e recursos específicos para atender às suas necessidades, inclusive tem garantido a terminalidade específica, se não atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências. Este artigo ainda determina que a escola faça a adaptação do currículo às necessidades educacionais deste aluno.

Outra determinação legal, prevista na LDB, é que professores tenham formação adequada para o atendimento especializado, como também passem por capacitação contínua, ampliando seu conhecimento e melhor atendendo ao aluno-

público alvo da educação especial.

Ainda hoje, encontram-se professores sem especialização específica, mesmo com a determinação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, que contemplava o fortalecimento da inclusão educacional e tinha como um dos eixos a formação de professores para a educação especial.

A partir desta época, o Ministério da Educação (MEC) e algumas Secretarias de Estado da Educação (SEE) passam a oferecer cursos de formação continuada de professores da educação básica, cursos específicos da área de educação especial, com foco na educação inclusiva, para atendimento de qualidade ao público alvo da educação especial.

Quanto à formação do professor, CAIADO et al (2011, p.134) considera que:

“A formação do professor de Educação especial não pode ser analisada isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da Educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vem fazendo nesse âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional. Uma dessas discussões refere-se à identidade do curso de Pedagogia reafirmada em 1996, pela importância dada à formação do professor, que deve constituir-se no eixo da reestruturação do curso e que retorna atualmente no bojo da discussão sobre as diretrizes para a formação do professor.”

No Plano Nacional de Educação/2001 (BRASIL 2007) ficou determinada a efetivação da educação inclusiva a partir da integração entre o professor de classe regular e professor especialista em Educação Especial. O artigo 8º diz que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

- I- Professores das classes comuns da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
- II- Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa.” (BRASIL, 2007)

Em 2009, a fim de respaldar a educação inclusiva houve a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009. Ela instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, a ser oferecido no contra turno da escola.

Há escolas que estão com salas específicas, com farto material e também com professores especializados para este atendimento (AEE), com trabalho contínuo nos dois períodos em que funcionam. Este novo tipo atendimento educacional cria inúmeras possibilidades, flexibilizando o processo de ensino aprendizagem.

Por ser um recurso recente, ainda em fase de implantação em algumas redes públicas, algumas escolas ainda não oferecem este atendimento diariamente. Não têm professores especializados ou não têm espaço físico de acordo com a demanda.

Alguns sistemas de ensino têm se organizado para que professores se

revezem neste processo, fazendo atendimentos em escolas de seu entorno ou em polos de atendimento.

Os professores da AEE são responsáveis por contribuir na construção do currículo adaptado e criando opções pedagogicamente diferenciadas. A elaboração deste currículo é um desafio, que exige estudo e conhecimento do contexto do aluno e das necessidades educacionais que ele apresenta. Portanto a adaptação do currículo em todas as suas dimensões cabe ao professor e à escola.

Em 1999, o Decreto Federal nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/89, e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ele define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Para este Decreto, considera-se de acordo com o artigo 3º:

“I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida”

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. ”

Na inclusão do aluno com qualquer deficiência, é importante valorizar a dimensão humana, ir além da determinante biológica; é preciso compreender a deficiência intelectual em sua complexidade, considerar a opção metodológica do ensino, os recursos disponíveis, o nível de apoio disponibilizado e as adaptações curriculares conforme a necessidade de cada aluno.

Os referenciais e convenções mundiais e a legislação brasileira estabelecem e determinam o direito à inclusão de pessoas que fazem parte do público alvo da educação especial na rede regular de ensino. Para a efetividade do direito são necessários meios e recursos bem como conhecimento, mobilização e discussão sobre sua oferta.

A partir dos indicadores provenientes desta população, das famílias, e da reflexão dos sistemas de ensino, que deve ocorrer com envolvimento de todos os segmentos da sociedade, é que se aprimorará o atendimento gerando melhores condições e qualidade para a aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje a inclusão escolar é concreta na realidade brasileira. As leis regulamentam a educação inclusiva e garantem a oportunidade para todas as crianças e adolescentes de conseguir frequentar o espaço escolar sem que sejam discriminados.

O processo de inclusão é fator primordial para o estado democrático, que garante o direito a todos seus cidadãos.

A norma legal, em si, não é garantia de inclusão, o processo de conhecimento das deficiências, formação especializada de professores e informação de todos os envolvidos, principalmente familiares, é que permitirá uma conscientização e ações concretas de inclusão.

A educação inclusiva exige comprometimento e credibilidade nas potencialidades que o aluno com deficiência demonstrar.

Na escola, a postura aberta dos profissionais, para entender e aceitar a diversidade, este novo momento de direito para todos, rompendo com estigmas e paradigmas antiquados e preconceituosos será o diferencial no atendimento a estas pessoas.

Para uma inclusão eficiente ainda há que se avançar muito na definição de novas políticas públicas.

A experiência concreta na vivência com as pessoas público alvo da educação especial é que mostrará quais demandas devem ser reivindicadas.

A observação constante, o permanente estudo e reflexão dos mecanismos de inclusão, da legislação e das políticas desencadeadas no sistema escolar é que fornecerão elementos para as readaptações e novas medidas que tornarão a inclusão escolar uma prática real e de sucesso no cenário educacional do Brasil.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL, **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LDB** - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Diário Oficial da União, Brasília, Seção I, p. 27833, n. 248, de 23/12/1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE**. 2003.

BRASIL, Ministério Público Federal, Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello e Silva. **O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS**

**DA REDE REGULAR.** 2. Edição, Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto; **PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL FORMAÇÃO EM FOCO** - Editora Mediação Porto Alegre, 2011.

GLAT, Rosana. **SOMOS IGUAIS A VOCÊS: DEPOIMENTOS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.** Rio de Janeiro: AGIR editora, 1989.

INEP. **SINOPSES ESTATÍSTICAS.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 02/08/2015.

LIMA, Solange Rodovalho, MENDES, Enicéia Gonçalves. **ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TERMINALIDADE ESPECÍFICA E EXPECTATIVAS FAMILIARES.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.195-208, Mai.-Ago., 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA MENTAL: NOVOS CAMINHOS EDUCACIONAIS** – 2001, São Paulo Scipione, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA.** Rev. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set., 2004.

SANTOS, Roseli Albino. **PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES SINGULARES DE EX ALUNOS DE CLASSE ESPECIAL PARA DEFICIENTES MENTAIS** – Tese Doutorado em Educação: história, política e sociedade. PUC - São Paulo, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **INCLUSÃO: O PARADIGMA DA PRÓXIMA DÉCADA.** Mensagem da APAE. Brasília: 1998, outubro/dezembro, p. 29

UNESCO, **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN)** – 1990. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em: 02/08/2015

UNESCO, **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE.** Declaração de Salamanca, 1994.

UNESCO. **CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.** Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_27812.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_27812.htm). Acesso em: 02/08/2015

**ABSTRACT:** This study constitutes a review of the legal aspects of the access of public students, which are the target group to special education in schools in regular classes. It is a bibliographical and exploratory review through analysis of documents such as the Federal Constitution, LDB and its regulations as well as international documents. The objective of this article is to contribute to broadening the political and educational debate on the legal aspects that guarantee the right to school inclusion of the person with intellectual disability and, consequently, the construction of a democratic, fair and welcoming society that respects and accepts diversity.

**KEYWORDS:** School inclusion. Disabled Person. Legislation.

## **CAPÍTULO IV**

### **A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA**

---

**Karla Simões de Sant Anna  
Maria da Rosa Capri  
Angelo Capri Neto**

## A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA

### **Karla Simões de Sant Anna**

Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de Lorena – EEL – USP.  
Lorena - SP

### **Maria da Rosa Capri**

Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de Lorena – EEL – USP.  
Lorena - SP

### **Angelo Capri Neto**

Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de Lorena – EEL – USP.  
Lorena - SP

**RESUMO:** Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio a respeito dos conceitos de biologia, em especial a síntese de proteínas e estrutura do DNA, foi utilizada como metodologia a elaboração, produção e aplicação de jogos, como forma de contribuir para o processo de ensino aprendizagem, promovendo um aprendizado significativo sobre tais conceitos. Os dados inicialmente coletados demonstraram que a estratégia escolhida promove avanços no processo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de biologia, aprendizagem significativa, metodologias diversificadas, jogos.

## 1. INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) destacam que é de fundamental importância o aprendizado da estrutura do DNA e a relação do conjunto proteico sintetizado e as características dos seres vivos. De posse desse conhecimento, o aluno terá condições de relacioná-los às tecnologias de clonagem, engenharia genética, manipulação do DNA e assim, ter argumentos para analisar criticamente os aspectos morais, éticos e econômicos envolvidos na produção científica, bem como sua utilização.

Hoje em dia vários assuntos vinculados nas mídias, direta ou indiretamente, abordam o tema DNA, tais como, exames de paternidade (DNA) em programas de auditório, a utilização de células tronco para terapias. São alguns exemplos que, apesar de despertar a curiosidade, os alunos nem sempre conseguem fazer a associação do que estão vendo na televisão, jornal ou revista com aquilo que foi aprendido na sala de aula, indicando falhas no processo de ensino aprendizagem.

Durante as aulas percebem-se as constantes deficiências com relação aos conceitos de biologia, principalmente no que diz respeito à estrutura do DNA e como a síntese de proteínas é realizada. Há uma grande dificuldade dos alunos compreenderem tais conceitos, e isso se dá muito provavelmente por se tratar de

um assunto de grande abstração e que requer certa dose de imaginação e criatividade, visto que essas estruturas só são visualizadas através do microscópio, dificultando assim a assimilação e o entendimento do assunto.

A teoria da aprendizagem significativa foi proposta pelo pesquisador americano David Paul Ausubel (1918-2008), cujo conceito era que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos (RONCA, 1994).

Segundo o autor, a aprendizagem de uma nova informação ocorre de forma significativa, se houver possibilidade de “ancorar-se” em algum conhecimento relevante, que esteja claro, estável e disponível na estrutura cognitiva do sujeito. Ausubel denominou esses conhecimentos de conhecimentos prévios.

O sujeito que aprende deve se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos (MOREIRA E RODRIGUEZ, 1997)

Coelho e Pisoni (2012) argumentam que, segundo Vygotsky, o trabalho pedagógico deve valorizar o desenvolvimento potencial do indivíduo. Deve-se estar atento aos conhecimentos espontâneos dos alunos e trabalhar a partir deles, estimulando as potencialidades e dando a possibilidade de superar suas capacidades.

Por se tratar de conteúdos que envolvem certo grau de abstração, cuja compreensão se torna mais complicada, a utilização de estratégias para o ensino de DNA e síntese de proteínas que promova um aprendizado lúdico, seria um grande aliado para que se alcancem os objetivos de ensino.

Sobre esse aspecto, Longo (2012) afirma que a utilização de jogos é importante por ser um mecanismo facilitador do aprendizado, pois possibilita uma estreita relação dos conteúdos assimilados em sala de aula com a vida do aluno. Segundo a autora, várias vertentes da área cognitiva seriam atingidas, como o desenvolvimento da inteligência e personalidade, estimulação da autoestima, da motivação e da socialização.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) também destaca o desenvolvimento cognitivo que os jogos proporcionam, tornando-se um recurso criativo capaz de testar os conhecimentos adquiridos durante as aulas. As mesmas orientações ressaltam que o aprendizado é favorecido quando, além de utilizar jogos já existentes, o aluno fabrica os próprios jogos interligando os conteúdos vistos durante as aulas com as regras do jogo onde todos contribuiriam com o que aprenderam.

Propor a construção de um jogo faz com que os alunos sejam desafiados e proporciona uma atividade mental e social na qual o grupo trabalhe junto para o estabelecimento das regras e a adaptação dos conteúdos trabalhados (DOMINGOSA, RECENAB, 2010).

Segundo Amorim (2013) a grande contribuição dos jogos didáticos consiste no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos a partir de uma atividade motivadora que trabalha a visualização, participação e o desenvolvimento de

habilidades.

Os objetivos deste trabalho foram verificar o impacto da utilização de jogos no processo de ensino aprendizagem na disciplina de Biologia; estimular a relação teoria-prática por meio da integração de conteúdos pedagógicos nas áreas de Ciências e Biologia. Mais especificamente, objetivou-se promover um aprendizado significativo e efetivo sobre os conceitos de citologia, DNA e síntese de proteínas e verificar se a utilização de jogos didáticos contribui para o processo de ensino aprendizagem. Neste artigo trataremos dos resultados da elaboração, produção e aplicação de jogos desenvolvidos pelos alunos.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho foi realizado com uma sala da segunda série do ensino médio (25 alunos no total) da escola E.E. Prof<sup>a</sup> Dinah Motta Runha, no município de Guaratinguetá-SP. São oferecidas, para essa série duas aulas semanais, sendo uma aula na terça-feira e outra na sexta-feira.

A primeira etapa do trabalho consistiu na elaboração, aplicação e avaliação das respostas de um questionário diagnóstico. Após essa atividade, foram planejadas aulas expositivas e dialogadas.

Na segunda etapa cada grupo elaborou, produziu e aplicou um tipo de jogo (trilha, bingo ou roleta de perguntas).

Na terceira e última etapa foi aplicado o questionário pós-teste para a verificação da aprendizagem.

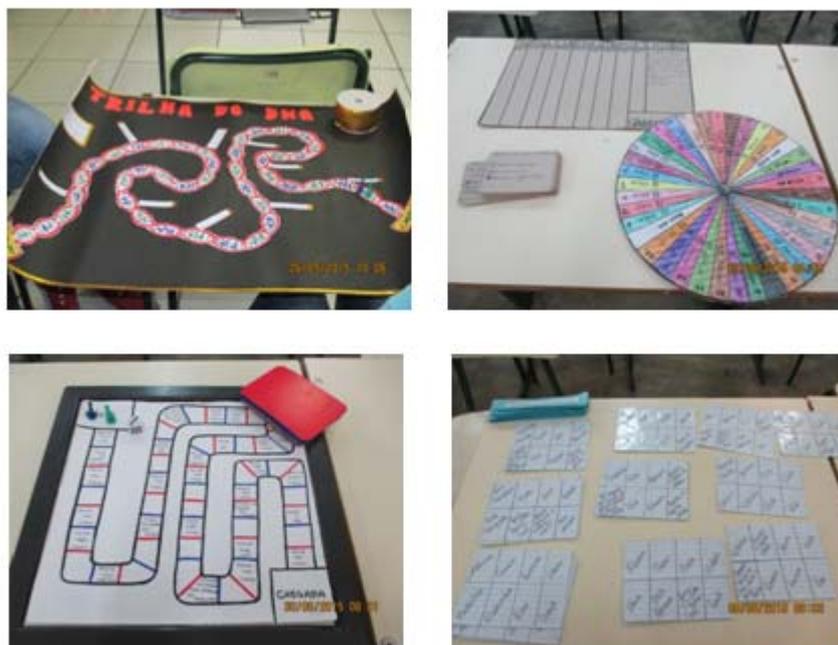
## 3. RESULTADOS

O pré-teste teve por finalidade diagnosticar os conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos relacionados à célula, DNA e síntese de proteínas. Fazer o levantamento do que os alunos já sabem é uma importante ferramenta para alcançar a aprendizagem significativa, pois segundo Ronca (1994) esta aprendizagem só se concretiza se for possível relacioná-la a um conhecimento que esteja claro e disponível na estrutura cognitiva do sujeito.

Após os resultados do pré-teste, foram organizadas e ministradas aulas que serviram de base para que os alunos desenvolvessem as atividades propostas.

Os alunos se dividiram em cinco grupos e depois de conversar entre si, cada grupo decidiu qual tipo de jogo iriam elaborar: grupos 1 e 2 escolheram o jogo de trilha; grupos 3 e 4 o bingo biológico e o grupo 5 escolheu a roleta de perguntas. Os jogos deveriam ter como tema os conteúdos trabalhados (célula, DNA, síntese de proteínas, etc.). A figura 1 mostra os jogos confeccionados pelos alunos.

Figura 1 – Jogos confeccionados pelos alunos



Fonte: Autoria própria

Cada grupo ficou responsável por criar todo o material que seria utilizado no jogo, bem como as regras (número de participantes, número de rodadas, etc.). As atividades foram desenvolvidas nas salas de aula e de informática e na casa dos membros da equipe. Durante as aulas, a professora esclarecia as dúvidas conceituais que eventualmente surgiam e acompanhava o desenvolvimento dos trabalhos e participação de cada integrante do grupo.

Duas aulas foram utilizadas para a realização dos jogos. Primeiramente, foi feito o bingo com a participação de todos os alunos, uma vez que dois grupos fizeram esse jogo e havia cartelas suficientes (30 no total) para que todos pudessem participar. A professora sorteava os números e lia as questões correspondentes. Os jogos de trilha e o da roleta de perguntas foram jogados pelos alunos sem a participação direta da professora, porém a mesma acompanhou as partidas.

Ao final dos trabalhos, os alunos realizaram uma atividade avaliativa escrita sobre os conteúdos estudados ao longo das semanas. Foi realizado também o pós-teste para a verificação da assimilação dos conteúdos e a autoavaliação. Essas atividades avaliativas foram realizadas individualmente.

#### 4. DISCUSSÃO

As questões do pré-teste demonstraram que os alunos apresentavam níveis de conhecimentos equivalentes, porém falhos em muitos pontos. Dessa forma as respostas obtidas deram um direcionamento para que as aulas expositivas fossem mais detalhadas no sentido de corrigir as falhas apresentadas e assim oferecer uma base mais sólida para que os alunos desenvolvessem as atividades propostas.

Desenvolvimento dos jogos:

Cada grupo ficou responsável por criar todo o material que seria utilizado no jogo, bem como as regras (número de participantes, número de rodadas, etc.). As atividades foram desenvolvidas principalmente na sala de aula, mas também na sala de informática e na casa dos membros da equipe. Durante as aulas, a professora esclarecia as dúvidas conceituais que eventualmente surgiam e acompanhava o desenvolvimento dos trabalhos e participação de cada integrante do grupo. Nessa etapa foi possível perceber que os alunos tiveram mais autonomia e motivação no desenvolvimento das atividades, e que se preocupavam em “testar” o jogo entre eles para não só verificar se estava tudo certo, mas também disputar quem acertava mais questões e ganhava o jogo. O entusiasmo com esse tipo de estratégia metodológica foi perceptível. Os próprios alunos em conversas com a professora consideraram essa atividade “fácil de fazer”, “divertida” e que durante a “brincadeira” acabavam estudando. Essas afirmações corroboram com o que relatam Correia e Araújo (2011), o jogo se caracteriza como uma ferramenta importante na aprendizagem, pois estimula o interesse dos alunos, constrói novas descobertas e possibilita a aproximação com o conhecimento científico. Tudo realizado de uma forma lúdica e prazerosa para que a aprendizagem ocorra com facilidade e efetivamente.

Foram confeccionados três tipos de jogos: dois bingos, duas trilhas e um jogo de roleta de perguntas. O que mais se destacou nessa etapa foi que a elaboração das questões que compunha os jogos foram feitas pelos próprios alunos. Esse fato sugere uma mudança de comportamento do aluno antes passivo, que esperava as informações prontas, agora, ativo e protagonista do seu aprendizado. Pedroso (2009) aborda essa questão afirmando que o jogo tem uma tendência de motivar a participação nas aulas e auxilia na construção do conhecimento.

Durante duas aulas fizemos os testes com os jogos. O primeiro foi o bingo com a participação de todos os alunos; cada um tinha uma cartela com oito respostas e a professora sorteava o número e lia a questão. Foram feitas 4 rodadas, suficientes para perceber que os alunos tinham conhecimento do assunto, pois para ganhar o jogo necessitava não só ter a resposta na cartela mas também saber qual era a certa. Um ponto positivo ocorrido foi perceber que grande parte dos alunos sabiam as respostas, pois durante o jogo comentava, por exemplo, “eu sei, mas não tenho na cartela”. Os jogos de trilha e roleta foram trocados entre os grupos para que pudessem utilizar o jogo feito por outro grupo. Nessa etapa não houve participação direta da professora, mas sim sua supervisão. Em todos os jogos os alunos participaram ativamente e mesmo quando em posição de observador, procuravam responder as questões fazendo comentários com a professora, como por exemplo, “é RNA a resposta, né sora?”.

Durante uma das partidas do jogo de trilha a fala dos alunos do grupo foi gravada. Os trechos a seguir representam a transcrição de parte dessas falas:

Aluna mediadora: Qual o nome da enzima que participa da formação do RNA?

Aluno A: Nossa! Eu sei, mas é um nome difícil...é RNA alguma coisa. Deixa eu pensar.

Aluno B: Eu sei, começa com “pó”

Aluna A: Já sei, RNA polimerase.

Aluna D: Como você lembra de tudo?

Aluna A: Eu estudei pra fazer o jogo da roleta, então eu lembro. Mas é difícil saber esses nomes.

Aluno C: Verdade...é fácil de entender, mas os nomes fica complicado.

Os trechos acima transcritos demonstram que os alunos estão familiarizados com os termos e entendem o assunto, porém a nomenclatura parece ser um obstáculo ainda complicado para superarem. Outro dado relevante demonstrado em parte das falas se refere ao momento (final do trecho) que o aluno A diz se lembrar da resposta porque estudou para fazer o jogo da roleta, evidenciando que realmente foi atuante no processo de elaboração do seu jogo. Percebe-se, nesse caso, que o jogo proporcionou uma ampliação dos conceitos que o aluno tinha em relação ao assunto. Esse fato reporta o que dizem Laburú, Arruda, Nardi (2003) e Dullius (2011), que diferentes metodologias permitem que o aluno produza seu próprio conhecimento proporcionando um aprendizado significativo.

Sobre esse aspecto, Sousa et.al (2013) afirmam que os jogos em sala de aula contribuem para promover o interesse sobre os conteúdos abordados de forma a favorecer a motivação, o raciocínio a argumentação e a interação entre os alunos e o professor.

A análise de todas as respostas do pós-teste, permitiu verificar que os resultados apresentaram uma melhora significativa no entendimento sobre os conceitos a respeito de proteínas e do processo de síntese em relação ao pré-teste.

## 5. CONCLUSÃO

Os resultados obtidos em relação ao uso de jogos para o ensino de biologia, especificamente aos conteúdos relacionados as sínteses de proteínas e DNA, indicam que houve uma ampliação dos conhecimentos e mudança na postura dos alunos que se tornaram mais autônomos no processo de aprendizagem. Demonstra também que os jogos facilitaram o aprendizado de maneira lúdica, motivadora e divertida fazendo os alunos se interessarem mais pelos conteúdos aprendidos, além de desenvolverem a cognição, autoestima, socialização e criatividade.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias, vol. 2. Brasília, 2006.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso

em: Acesso: 2 mai. 2014

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista Modelos**. Ano 2, n. 2, vol. 2, ago 2012. Disponível em: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teor%C3%81a\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%81a_e_a_influencia_na_educacao.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2014

CORREIA, Isabela Santos; ARAUJO, Maria Inêz de Oliveira. Utilização do Jogo Didático no ensino de ciências: uma proposta para favorecer a aprendizagem. In: **V Colóquio internacional**. Set.2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%206/pdf>>. Acesso em: 20 ago.2014.

DOMINGOSA, Diane Cristina Araújo; RECENAB, Maria Cecília Piazza. Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento. **Ciências & Cognição**, v.15, n.1, p. 272-281, 2010. Disponível em: [www.cienciasecognicao.org/pdf/v15\\_1/m113\\_09.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m113_09.pdf). Acesso em: 12 abr. 2015.

PEDROSO, Carla Vargas. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: **IX Congresso Nacional de Educação / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR. Anais... Curitiba: Champagnat, 2009.

SOUSA, N.D.C et al. Jogos didáticos para o ensino de micologia nas escolas. In: I CONICBIO/ II CONABIO/ VI SIMCBIO, **Resumo...** v.2. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível: <http://www.unicap.br/simcbio/wp-content/uploads/2014/09/JOGOS-DID%C3%81TICOS-PARA-O-ENSINO-DE-MICOLOGIA-NAS-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas psicol., Riberão Preto**, v.2, n.3, dez.1994. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X19940003000009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X19940003000009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 11 ago. 2014.

**ABSTRACT:** In view of the difficulties presented by the students of the second grade of the Secondary School regarding the concepts of biology, especially protein synthesis and DNA structure, the methodology used was the elaboration, production and application of games as a way of contributing to the process of teaching learning, promoting a meaningful learning about such concepts. The data initially collected showed that the chosen strategy promotes advances in the learning process.

**KEYWORDS:** Teaching biology, meaningful learning, diversified methodologies, games.

## **CAPÍTULO V**

### **AULA PRÁTICA DE VÍRUS E BACTÉRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

**Teresa de Araújo Oliveira Medeiros  
Daphne Alves Dias  
Jéssika Santos de Oliveira  
Maria Juliana Araújo de Oliveira**

## AULA PRÁTICA DE VÍRUS E BACTÉRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Teresa de Araújo Oliveira Medeiros**

Instituto Federal do Espírito Santo

Alegre – ES

**Daphne Alves Dias**

Instituto Federal do Espírito Santo

Alegre – ES

**Jéssika Santos de Oliveira**

Instituto Federal do Espírito Santo

Campus Alegre – ES

**Maria Juliana Araújo de Oliveira**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Campos dos Goytacazes - RJ

**RESUMO:** O uso de metodologias para o ensino de Ciências tem se modernizado a cada dia em busca de melhor compreensão do aluno e conexão do ensino teórico com sua aplicação na prática. Com isso, professores tem lançado mão de aulas práticas mais dinâmicas e investigativas, despertando o interesse de seus alunos. O objetivo do trabalho é contribuir para a aprendizagem dos conteúdos de vírus e bactérias, dos alunos de 7º ano da escola E.E.E.F.M. “Jerônimo Monteiro”, por meio de aulas práticas investigativas. A metodologia utilizada foi a separação de duas turmas A e B, com 24 e 19 alunos respectivamente, totalizando 43 alunos. Cada turma realizou a observação das bactérias do iogurte ao microscópio, respondendo ao questionário aplicado, em seguida, cada turma realizou a montagem de modelos de bactérias e vírus. Para o cumprimento da atividade foram utilizados os seguintes materiais microscópio, iogurte, massa de modelar, folha de isopor, bola de isopor, alfinete e miçangas. As turmas demonstraram interesse e empolgação para a realização de atividades, assim como capacidade em responder questionamentos.

**PALAVRA-CHAVE:** Aprendizagem, ciências, educação, microscópio.

### 1. INTRODUÇÃO

As metodologias utilizadas para a educação tem se transformado com o passar dos anos, buscando a adequação ao novo sistema educacional firmado. Essas transformações buscam a conexão entre a teoria que o aluno apreende em sala de aula com a prática e vivência cotidiana, minimizando as dificuldades na assimilação dos conteúdos (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008). Para o ensino de Ciências naturais, as aulas práticas despertam a curiosidade dos alunos, assim como os incentiva a pensar de maneira científica, deixando de apenas memorizar o conteúdo, para esquecê-lo depois e passando a experienciá-lo, compreendendo a importância para a sua vida (REGINALDO; SHEID; GÜLLICH, 2012).

De acordo com Santos e Costa (2012) diversos conceitos em Ciências são abstratos, portanto são considerados de difícil aprendizagem. Sendo assim, atividades empíricas por métodos investigativos auxiliam na concretização do conhecimento. Neste sentido, ao estudar os vírus e as bactérias por métodos investigativos, é possível compreender sua importância e seu uso na vida cotidiana.

Os vírus e as bactérias são organismos que não podem ser visualizados a olho nu, chamados de microrganismos e, portanto, é necessária a utilização de um microscópio para a sua visualização. Os vírus não possuem células, por isso são caracterizados como um microrganismo intracelular obrigatório, precisando permanecer no interior de uma célula para sobreviver. Já as bactérias são microrganismos unicelulares que possuem um material genético difundido pelo citoplasma, ou seja, não possuem núcleo diferenciado, portanto, são denominadas seres procariontes (GEWANDSZNAJDER, 2015).

A utilização de vírus e bactérias está inserida no dia a dia da população, contudo, ainda há um desconhecimento a respeito de suas funções. Os vírus são importantes na fabricação de vacinas contra diversas doenças, desde as mais simples como a gripe, até doenças mais sérias como a raiva. Já as bactérias estão envolvidas na fabricação de diversos alimentos, como iogurtes e queijos, por exemplo. Portanto, o objetivo deste trabalho é facilitar o processo de aprendizagem dos alunos por meio de aulas práticas investigativas, mais dinâmicas e interessantes, observando se o conteúdo foi assimilado por meio de questionário aplicado aos alunos.

## **2. METODOLOGIA**

No dia 09 e 10 de junho de 2016 foi aplicada uma aula prática sobre vírus e bactérias para duas turmas de 7º ano do ensino fundamental da E.E.E.F.M. “Jerônimo Monteiro”, localizada no município de Jerônimo Monteiro, Espírito Santo. A atividade foi aplicada pelos alunos do estágio supervisionado do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Alegre, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A metodologia consistiu na execução de uma aula prática, correlacionando o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor de ciências, tornando as aulas mais dinâmicas e divertidas. As turmas foram denominadas turma A com 24 alunos e turma B com 19 alunos. A duração da aula foi de 55 minutos para cada turma. Para a realização das atividades foram utilizados microscópio, iogurte, massa de modelar, folha de isopor, bola de isopor, alfinete e miçangas.

Foram necessários dois dias para a conclusão da atividade e esta foi dividida em duas etapas. No primeiro dia foi realizada a observação das bactérias do iogurte no microscópio e aplicação de um questionário, contendo perguntas a respeito do conteúdo ministrado, os alunos receberam prévia explicação do funcionamento do microscópio, assim como suas partes e funções, configurando a primeira etapa da aula. No segundo dia os alunos confeccionaram os modelos de células das bactérias com a utilização de massa de modelar, folha de isopor e os modelos de vírus com a

bola de isopor, alfinetes e miçangas. Os alunos foram divididos em grupos para esta segunda etapa e também foram orientados a usar a criatividade.

### 3. RESULTADOS

Durante todas as etapas da atividade ocorreu grande envolvimento dos alunos que demonstraram entusiasmo já no primeiro contato com o microscópio. Sendo assim, foi possível observar que muitos deles ainda não haviam sequer visto o equipamento, por isso, se torna tão importante o uso de aulas práticas. Em toda a duração da aula os alunos demonstraram interesse e entrosamento amigável, contribuindo para o seu aprendizado.

Na primeira etapa foi observado que os alunos da turma A tiveram bastante participação e empolgação com a aula. Essa turma se mostrou mais participativa quando comparada com a turma B, estiveram mais curiosos e foram capazes de responder a todos os questionamentos levantados durante a aula, por exemplo, o uso das bactérias está ligado à fabricação de iogurte, queijos, leite fermentado e cerveja (Figura 1).



Figura 1 – Observação da bactéria no microscópio pela turma A.

Fonte: Autores (2016).

A turma B caracteriza-se por alunos mais falantes que se distraem facilmente, sendo preciso chamar a atenção por diversas vezes durante a atividade, contudo, ao observarem a célula no microscópio demonstraram curiosidade e interesse, respondendo a todos os questionamentos com facilidade, mostrando que assimilaram a aula prática com o conteúdo dado pelo professor (Figura 2).



Figura 2 – Observação da bactéria no microscópio pela turma B.  
Fonte: Autores (2016).

Na primeira tarefa do questionário os alunos precisavam desenhar a célula da bactéria que haviam observado no microscópio. Na segunda tarefa, foram questionados a respeito dos vírus e bactérias, sendo que 56% dos alunos responderam que os vírus e bactérias causam doenças, 18% dos alunos responderam que eles são pequenos, 13% dos alunos responderam que bactérias produzem alimentos, 7% dos alunos responderam que tanto os vírus quanto as bactérias trazem benefícios para a saúde e, 6% dos alunos responderam que as bactérias são formadas por células.

Já na terceira questão os alunos foram indagados se conheciam alguém que já apresentou alguma doença causada por vírus e bactérias, então 83% dos alunos responderam que sim, 14% dos alunos responderam que não e 3% dos alunos não responderam à pergunta.

Na quarta questão os alunos foram questionados se haviam gostado da aula, 98% dos alunos responderam sim e 2% dos alunos responderam não, a respeito de acharem aulas como esta importantes para o aprendizado: 69% dos alunos responderam que conseguem ter mais atenção, 15% dos alunos responderam que a matéria é explicada de forma mais fácil, 12% dos alunos responderam que é importante para o aprendizado e 4% dos alunos não responderam.

Ao aplicar a segunda etapa da atividade foi observada maior dificuldade, pela turma A, em realizar a montagem dos modelos de vírus e bactérias, já que estes queriam que ficassem perfeitos, extrapolando o prazo previsto para essa aula. Com isso, a professora cedeu mais uma aula para que os alunos conseguissem concluir os modelos. Em resultado, os modelos ficaram caprichados, muito bem feitos e bonitos (Figura 3).



Figura 3 – Montagem dos modelos de vírus e bactérias pela turma A.  
Fonte: Autores (2016).

A turma B surpreendeu a todos com os seus modelos finalizados, pois conseguiram realizar um trabalho bonito e correto, dentro do prazo previamente estipulado. Foi possível observar que mesmo demonstrando maior inquietação, no momento em que precisaram realizar a atividade, foram capazes e criativos, se comportando e mostrando interesse e empolgação (Figura 4).



Figura 4 – Modelos prontos da turma B.  
Fonte: Autores (2016).

#### 4. DISCUSSÃO

O desenvolvimento da aula prática sobre vírus e bactérias foi uma atividade de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois proporcionou uma maior aproximação entre o conteúdo e os alunos, sendo perceptível o interesse dos alunos e o espírito investigador que foi estimulado, visto que o conteúdo está diretamente ligado ao cotidiano deles, pois vírus e bactérias são causadores de

algumas doenças como a dengue, catapora e gripe e na fabricação de alimentos, bebidas e vacinas.

Dessa forma é possível perceber que as aulas práticas devem ser mais utilizadas pelos docentes, como ferramenta de construção e debate do conhecimento e não como método que apenas reproduz o conhecimento do livro, sem envolver o aluno. Segundo Santos, (2009) utilizar formas tradicionais para ensinar o conteúdo não proporciona uma aprendizagem satisfatória, pois não estimula os alunos, portanto cabe aos educadores procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem.

Para os alunos, a experimentação possui caráter motivador, sensorial, enquanto que, para os professores ela aumenta o aprendizado (GIORDAN, 1999). Diante das observações e respostas obtidas, percebemos claramente que as aulas práticas simbolizam um papel importante na construção do conhecimento científico, onde os alunos são capazes de formular hipóteses, relacionar informações, resolver os problemas complexos, explicar os fenômenos e reconstruir o conhecimento. Para Pereira et al. (2010) práticas como esta possibilitam a criação de um ambiente investigativo, permitindo aos alunos a buscarem as diversas hipóteses envolvidas na situação apresentada, participando como agentes ativos da construção do próprio conhecimento.

## 5. CONCLUSÃO

O educador tem utilizado, cada vez mais, metodologias dinâmicas, interessantes e investigativas no ensino de Ciências. Tais metodologias envolvem práticas que inserem o aluno em um universo científico e o torna capaz de construir um conhecimento mais crítico a respeito de todo o conteúdo e, possibilitando-o a conectar todo o conhecimento adquirido com a teoria e com o dia a dia. Com a realização desta aula prática, a observação dos estagiários envolvidos e análise dos resultados é possível concluir que os alunos demonstraram aprendizagem significativa, contribuindo para a fixação e associassão do conteúdo ministrado em sala de aula, pelo professor de ciências, com a realidade. Contudo, tal aprendizado só se torna vivável devido, principalmente, ao grande envolvimento, e também interesse demonstrado pelos discentes. Portanto, é possível dizer que o objetivo deste trabalho foi alcançado.

## REFERÊNCIAS

GEWANDSZNAJDER, F. Os seres mais simples. In: GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências: vida na terra**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2015. p. 66-86.

GIORDAN, M. **O Papel da Experimentação nas Ciências**. QuímicaNovanaEscola,

n.10, 1999. p. 49.

PEREIRA, B.B.; CAMPOS, E.O.J.; BONETTI, A.M. **Extração de DNA por meio de uma abordagem experimental investigativa.** *Genética Na Escola*, v. 5, n. 2, p. 20-22, 2010.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. 2008. **A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor.** 1° Simpósio Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2033.pdf>>. Acesso em: 06 set 2016.

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J.; GÜLLICH, R. I. C. 2012. **O ensino de ciências e a experimentação.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2782/286>>. Acesso em: 06 set 2016.

SANTOS, A. S.; COSTA, I. A. S. **Prática investigativa: experimentando o mundo da microbiologia.** 11° Seminário Nacional do Ensino Médio: Profissão Docente, Currículo e Novas Tecnologias. Disponível em: <[www.sistemas.ufrn.br](http://www.sistemas.ufrn.br)>. Acesso em: 06 set 2016.

SANTOS, F. G. **Os jogos como método facilitador no ensino de matemática.** JUSSARA-GO. 2009. Acesso em: <[http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/Genilson\\_\\_PDF\\_2.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/Genilson__PDF_2.pdf)> Disponível em 07 de setembro de 2016.

**ABSTRACT:**The use of methodologies for teaching science has been modernized every day in search of better understanding of the student and connection of theoretical teaching with its application in practice. With this, teachers have used more dynamic and investigative practical classes, arousing the interest of their students. The objective of this work is to contribute to the learning of the contents of viruses and bacteria of the 7th grade students of E.E.E.F.M. "Jerônimo Monteiro", through practical investigative classes. The methodology used was the separation of two classes A and B, with 24 and 19 students respectively, totaling 43 students. Each group performed the observation of the yogurt bacteria under the microscope, answering the questionnaire applied, then each group carried out the assembly of bacterial and virus models. For the accomplishment of the activity the following materials were used microscope, yogurt, modeling mass, styrofoam sheet, Styrofoam ball, pin and beads. The classes showed interest and excitement to carry out activities, as well as the ability to answer questions.

**KEYWORDS:** Learning, Sciences, education, microscope.

## **CAPÍTULO VI**

### **“CORPO E ESPAÇO” COMO INQUIETUDE DO EU-LÍRICO NAS POESIAS DE AUGUSTO DOS ANJOS E CASSIANO RICARDO**

---

**Danilo Passos Santos  
João Francisco Pereira Nunes Junqueira**

## **“CORPO E ESPAÇO” COMO INQUIETUDE DO EU-LÍRICO NAS POESIAS DE AUGUSTO DOS ANJOS E CASSIANO RICARDO**

**Danilo Passos Santos**

Centro Universitário Teresa D’Ávila – UNIFATEA  
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI  
Pindamonhangaba – SP

**João Francisco Pereira Nunes Junqueira**

Centro Universitário Teresa D’Ávila – UNIFATEA  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP  
Lorena - SP

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo busca analisar o eu-lírico por intermédio de uma inquietude poética nas poesias “Anseio” do escritor pré-modernista Augusto dos Anjos (1884-1914) e “Espaço lírico” do escritor modernista Cassiano Ricardo (1895-1974) a partir de fragmentos textuais que elucidam os contextos de ambas as poesias, considerando aspectos técnicos da criação literária, entre elas, a metrificação, rimas, sonoridade, uso das palavras e contexto. Ciente de que a poesia é a expressão do escritor em versos com o intuito de levar ao leitor uma “visão de mundo” a justificativa desta análise literária culminou na necessidade de compreender as concepções da palavra “corpo” dentro de um contexto poético que discute o homem dentro de um “espaço” interior e exterior. Em virtude das concepções sobre a formação de um texto literário, analisar as concepções estruturais acerca do vocábulo “corpo” como palavra e contexto temático dentro dos textos poéticos de Augusto dos Anjos e Cassiano Ricardo foi possível após o conhecimento literal do vocábulo em estudo. Segundo o dicionário Aurélio (2011, p. 202) há oito definições para a palavra:

[Lat. Corpus] Sm. 1. A substância física de cada homem ou animal. 2. Restr. Cadáver. 3. Restr. A parte do organismo humano e animal formada pelo tórax e abdômen. 4. Qualquer objeto material caracterizado por suas propriedades físicas. 5. A parte central ou principal (de um edifício, veículo, etc). 6. Edit. Tamanho do caráter ou do tipo. 7. Fig. Grupo de pessoas consideradas como unidade ou conjunto organizado. 8. Fig. A parte principal de uma ideia, de uma doutrina ou preço.

A partir disto, muitas são as definições para a “literatura”, tais definições perpassam desde que a “literatura é a expressão do homem em seu tempo” e a “literatura é a sensibilização do leitor perante um texto de um autor”, esta última requer um conhecimento mais específico para compreender os processos de sensibilização do indivíduo perante uma arte, pois “literatura é a arte de se expressar pelas palavras”, temos mais uma definição. Logo, com estas definições é possível

estudar a presença da literatura em qualquer contexto histórico, social e, principalmente, local, porque a literatura perpassa as diferentes esferas citadas anteriormente para uma formação cultural de uma determinada sociedade. Neste impasse, é de primor lembrar que os gregos foram os pioneiros na formação da cultura ocidental em um processo de discussão de ideias a partir de uma filosofia, ou melhor, “a formação de ideias culminantes em uma filosofia”. Platão (428 a.c – 347 a.c), por exemplo, formou um aporte de princípios que hoje consideramos como um verdadeiro aporte literário.

Entre uma abrangência e complexidade da obra platônica, destacamos, o conhecimento acerca da abstração dos sentimentos, pois, se atualmente temos acesso a diversas obras que discute o amor e suas consequências moldadas em personagens principais ou secundários, devemos as teorias do processo idealizador deste sentimento ao filósofo grego. Porém, a literatura não parte apenas dos princípios filosóficos atrelados às definições de categorias que formam uma personalidade para as personagens, ela se constrói a partir da visão de mundo de cada autor para a culminância na formação de um texto, cujo princípio é registrar, expressar e sensibilizar.

## **EMBASAMENTO TEÓRICO**

Como aporte literário para o estudo do corpus deste artigo respaldaremos na literatura como formação humanística preconizada por Candido (2006), pois a formação literária por um viés da mediação humanística, torna-se, portanto, um fator primordial para qualquer pesquisa em que busque a necessidade de se compreender a literatura como uma arte que além de se expressar pelas palavras, auxilia no processo de formação humana de um indivíduo leitor. O autor (CANDIDO, 2006, p.53) destaca o papel da literatura na sociedade e os fatores para se analisar um movimento literário e a sua obra, pois “a grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa atemporalidade e universalidade, e estas dependem, por sua vez, da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar (CANDIDO, 2006, p. 53)”. Em virtude da escolha de poesias de um escritor prémodernista, Bosi (1976) discorre acerca do movimento literário que fomentou a criação de obras emblemáticas e ante-percussoras do movimento modernista no Brasil outorgado em 1922. Nas palavras do autor (BOSI, 1976):

O grosso da literatura anterior à "Semana" foi, como é sabido, pouco inovador. As obras, pontilhadas pela crítica de "neos" - neoparnasianas, neo-simbolistas, neo-românticas - traíam o marcar passo da cultura brasileira em pleno século da revolução industrial. Essa literatura já foi vista, em suas várias direções, nas páginas dedicadas aos epígonos do Realismo e do Simbolismo. No caso dos melhores prosadores regionais, como Simões Lopes e Valdomiro Silveira, poder-se-ia acusar um interesse pela terra diferente do revelado pelos naturalistas típicos, isto é, mais atento ao registro dos costumes e à verdade da fala rural; mas, em última análise, tratava-se de uma experiência limitada, incapaz de desvencilhar-

se daquele conceito mimético de arte herdado ao Realismo naturalista [...] (BOSI, 1976).

Ciente de que o movimento pré-modernista acopla obras que não fomentam uma discussão totalitária acerca dos conteúdos de criação literária e presas aos movimentos anteriores na literatura, há de se considerar que a análise literária em prol da poesia de Augusto dos Anjos inserida neste artigo perpassa as esferas voltadas ao movimento em si e analisa os contextos temáticos característicos do autor. Augusto dos Anjos (Cruz do Espírito Santo – PB, 1884 – Leopoldina - MG, 1914) manteve uma criação poética peculiar que culminou na formação de duas obras póstumas: *Eu e Eu e outras poesias*, esta última, uma segunda versão da primeira, porém com algumas poesias inseridas. Mesmo com uma produção literária reunida em poucas obras, textos e poesias do autor foram publicados ao longo dos anos em diferentes meios de comunicação.

Segundo estudos crítico-literários, parte da criação literária, no que se concerne aos temas das poesias, de Augusto dos Anjos embasa-se filosoficamente às teorias de Artur Schopenhauer (1768 – 1860), em virtude a estas concepções, uma das reflexões do filósofo alemão que se atrela ao contexto desta análise é a teoria da metafísica da vontade que discute a presença do corpo em um espaço físico a partir dos aspectos racionais do indivíduo. Para o autor (SCHOPENHAUER, 2005, p. 156) “a vontade é o conhecimento a priori do corpo, e o corpo é o conhecimento a posteriori da vontade”, nesse aspecto há de se considerar que todo ato da vontade e toda ação do corpo não são estados divergentes apreendidos pela causalidade, pelo contrário, ambos são uma única e mesma coisa dada apenas de duas diferentes formas, uma imediatamente e outra na intuição do entendimento racional. O corpo, na teoria do filósofo, portanto, é uma vontade objetivada que se tornou representação, numa palavra, concreção da vontade.

O segundo autor a ser discutido neste estudo é Cassiano Ricardo (São José dos Campos – SP, 1894 – Rio de Janeiro – RJ, 1974). O autor modernista em 1928 publicou *Martim Cererê*, importante experiência modernista primitivistanacionalista na linha mitológica de *Macunaíma* (de Mário de Andrade) e *Cobra Norato* (de Raul Bopp). Afastando-se das ideias de Plínio Salgado, Cassiano Ricardo fundou com Menotti del Picchia o grupo da *Bandeira*, em 1937. No mesmo ano foi eleito para a cadeira de número 31 da Academia Brasileira de Letras, sendo o segundo modernista aceito na instituição (o primeiro havia sido Guilherme de Almeida). Sua obra perpassa por diversos momentos; inicialmente apresenta-se presa ao Parnasianismo e ao Simbolismo. Com a fase modernista, explora temas nacionalistas e depois restringe-se mais, louvando a epopeia bandeirante, detendo-se, em seguida, em temas mais intimistas (como a poesia selecionada para este estudo), cotidianos, ou mais próximos da realidade observável.

## 2. O CORPUS

Para o desenvolvimento deste artigo duas poesias foram escolhidas por

estabelecerem um diálogo vocabular e de significância literária entre os termos “espaço” e, principalmente, “corpo”, a partir de uma inquietação poética do eu-lírico em ambas as poesias. Em “Anseio” de Augusto dos Anjos há um pessimismo que inferioriza o eu-lírico em sua discussão poética, conforme se percebe a seguir:

### **Anseio**

Que sou eu, neste ergástulo das vidas  
Danadamente, a soluçar de dor?!  
— Trinta triliões de células vencidas,  
Nutrindo uma efeméride inferior.

Branda, entanto, a afagar tantas feridas,  
A áurea mão taumitúrgica do Amor  
Traça, nas minhas formas carcomidas,  
A estrutura de um mundo superior!

Alta noite, esse mundo incoerente  
Essa elementaríssima semente  
Do que hei de ser, tenta transpor o Ideal...

Grita em meu grito, alarga-se em meu hausto,  
E, ai! como eu sinto no esqueleto exausto  
Não poder dar-lhe vida material!

Por um outro lado, em “Espaço lírico” de Cassiano Ricardo esta mesma discussão não é realizada sob uma ótica pessimista, porém com aspectos de sensibilização poética:

### **Espaço lírico**

Não amo o espaço que o meu corpo ocupa  
Num jardim público, num estribo de bonde.  
Mas o espaço que mora em mim, luz interior.  
Um espaço que é meu como uma flor

Que me nasceu por dentro, entre paredes.  
Nutrido à custa de secretas sedes.  
Que é a forma? Não o simples adorno.  
Não o corpo habitando o espaço, mas o espaço

Dentro do meu perfil, do meu contorno.  
Que haja em mim um chão vivo em cada passo  
(mesmo nas horas mais obscuras) para

Que eu possa amar a todas as criaturas.

Morte: retorno ao incriado. Espaço:  
Virgindade do tempo em campo verde.

No tópico a seguir, será estudado toda a formação técnica dos textos literários, bem como, o estudo da inquietação poética do eu-lírico perante os temas literários abordados em ambas as poesias.

### 3. ANÁLISE DE RESULTADOS

Como um do corpus desta pesquisa apresenta-se a poesia “Anseio” de Augusto dos Anjos. A poesia é construída em uma estrutura de soneto por estabelecer uma métrica igualitária em cada verso decassílabo (de dez sílabas métricas). A poesia é composta por dois quartetos (estrofes de quatro versos) e dois tercetos (estrofes de três versos) totalizando 14 versos e por uma combinação rítmica das rimas em uma ordem ABAB / ABAB / CCD / EED.

Há de considerar que esta ordem presente na poesia de Augusto dos Anjos atrela-se à estrutura tradicional do soneto que normalmente estabelece a uma ordem de rimas entrelaçadas ou opostas (ABBA) em que o primeiro verso rima com o quarto e o segundo com o terceiro; rimas alternadas (ABAB) em que o primeiro verso rima com o terceiro e o segundo com o quarto; ou rimas emparelhadas (AABB) em que os dois primeiros versos obedecem uma sequência rítmica e os dois últimos outra sequência.

As duas primeiras estrofes/estâncias são construídas com uma sequência de rimas alternadas terminadas em sons que aumentam o tom do verso (-as) e diminuem o tom do verso seguinte (-or), esta alternância atrela-se ao contexto poético que elucida a inquietude poética do eu-lírico, conforme será explanado a seguir.

A partir das definições anteriores, considere as duas primeiras estrofes do soneto:

1 - Que sou eu, neste ergástulo das vidas - A

2 - Danadamente, a soluçar de dor?! - B

3 - — Trinta triliões de células vencidas, - A

4 - Nutrindo uma efeméride inferior. - B

5 - Branda, entanto, a afagar tantas feridas, - A

6 - A áurea mão taumitúrgica do Amor - B

7 - Traça, nas minhas formas carcomidas, - A

8 - A estrutura de um mundo superior! - B

As marcações realizadas ao final de cada verso são para diagnosticar cada tipo de verso rítmico compondo a ordem alternada em cada verso (ABAB). Ao considerar as duas primeiras estrofes, percebe-se que a poesia de Augusto dos Anjos

é carregada de termos medicinais e biológicos que confrontam a sensibilização do eu-lírico, porém constrói um outro tipo de sensibilidade, há de se notar o uso de palavras complexas para determinar a sensibilidade do poeta.

A construção literária do primeiro verso da primeira estrofe induz a uma pergunta do eu-lírico, ou seja, o primeiro questionamento a partir do termo “Que sou eu”, ou em uma ordem sintática: “O que sou eu?”, observe que a exclusão do artigo e do ponto de interrogação não contribuiu para a quebra de sentido do verso inicial, pelo contrário, omitiu termos para a construção rítmica do verso. A palavra “ergástulo” denomina que há um cárcere nas vidas, pois o significado das mesmas era para designar os cárceres de escravos na Roma Antiga. A compreensão deste significado é possível através dos versos seguintes:

- 2 - Danadamente, a soluçar de dor?! - B
- 3 - — Trinta triliões de células vencidas, - A
- 4 - Nutrindo uma efeméride inferior. - B

O segundo verso retoma a ideia do anterior em que o eu-lírico questiona a própria sobrevivência e demonstra uma ação (a soluçar de dor?!). O uso de duas pontuações enfatiza o tom pessimista do eu-lírico. Em “trinta triliões de células vencidas” há mais uma marca principal da poesia do autor: o uso de recursos biológicos. Ao dizer que há células vencidas (mortas) no corpo estão compactuadas na medida pontual dentro do corpo, uma vez que “efeméride” é um termo derivado do latim que significa “memorial diário” o que designa a palavra “efêmero”. Nesse aspecto, a complexidade vocabular de Augusto dos Anjos sintetiza a sensibilização poética dentro do texto literário.

Enquanto na primeira estrofe, o autor retrata uma situação deprimente do eu-lírico que questiona a própria sobrevivência, na segunda estrofe ele explicará o processo da sua inquietação, a considerar a presença de um sentimento dentro da mesma.

- 5 - Branda, entanto, a afagar tantas feridas, - A
- 6 - A áurea mão taumitúrgica do Amor - B
- 7 - Traça, nas minhas formas carcomidas, - A
- 8 - A estrutura de um mundo superior! - B

O quinto verso retoma a ideia do verso anterior com uma abordagem total construindo uma relação eufêmica entre as células mortas que invadem o interior do eu-lírico e ao mesmo tempo serve para abrandar as feridas do próprio corpo. O eufemismo estará presente nos versos seguintes em um contexto paradoxal, pois ao mesmo tempo que o corpo do eu-lírico é dominado por uma situação decadente, a áurea taumitúrgica (na poesia transcrita como um neologismo), ou seja, sagrada, do amor transcende o mesmo corpo. Nota-se essa transcendência através do termo “formas carcomidas” e o resultado da mesma é a formação de algo superior que está acima do eu-lírico. Esta formação superior abrange um aspecto interior no eu-lírico.

Após a leitura das duas primeiras estrofes confrontaremos a inquietude do eu-lírico na poesia de Augusto dos Anjos com a inquietude na primeira estrofe da poesia de Cassiano Ricardo. Observe o trecho da poesia de Cassiano Ricardo:

- 1 - Não amo o espaço que o meu corpo ocupa
- 2 - Num jardim público, num estribo de bonde.
- 3 - Mas o espaço que mora em mim, luz interior.
- 4 - Um espaço que é meu como uma flor

Há um grifo na palavra “corpo” para designar a simplicidade vocabular em que o autor utiliza para especificar a sua presença no mundo e para delimitar a forma direta que a palavra aparece em uma das poesias estudadas. Enquanto em “anseio” Augusto dos Anjos cria um paradoxo metafísico em duas estrofes para designar a presença do seu corpo – mais notório em “Trinta triliões de células vencidas”- dentro do mundo (o que o autor designa “vida”), Cassiano Ricardo discute a relação física do espaço com o seu próprio corpo criando uma expressão metafórica no quarto verso ao dizer que o espaço a que se refere é de si mesmo como uma flor.

Em “espaço lírico” de Cassiano Ricardo há uma construção paradoxal entre os versos na mesma estrofe, uma vez que o eu-lírico diz que não ama o espaço em que o corpo dele ocupa e exemplifica com bens materiais (o estribo e o bonde), porém ele ama o espaço interior que existe dentro de si. Esta inquietude poética está mais sensível do que em Augusto dos Anjos, pois na poesia “anseio” a presença de uma “força interior” através de um sentimento – o amor – aparece na segunda estrofe.

Retomando a poesia de Augusto dos Anjos, na terceira estrofe, o autor retratará a sua presença dentro do mundo, porém, diferente de Cassiano Ricardo, não especificará com exemplos o mundo ao qual designa a sua fala:

- 9 - Alta noite, esse mundo incoerente - C
- 10 - Essa elementaríssima semente - C
- 11- Do que hei de ser, tenta transpor o Ideal... - D

As marcações no final de cada verso são para mostrar a sequência das rimas, desta vez, emparelhadas, ao contrário da primeira estrofe em que as rimas aparecem alternadas (ABAB). Observa-se a partir desta estrofe o início de uma narrativa poética, ou seja, o eu-lírico contará um fato que lhe ocorreu. A narrativa inicia no nono verso e o sujeito da estrofe, o que fará a ação, será o “mundo” caracterizado como “incoerente” – mais um traço pessimista de Augusto dos Anjos – e denominado como “semente” – a sintetização de ideias para expressar um determinado sentimentalismo comum nas poesias do autor em estudo. O eu-lírico retoma o seu questionamento existencial no décimo primeiro verso com a frase “Do que hei de ser” e encerra a estrofe com a ação do sujeito, uma vez que, o “mundo” transporá um “Ideal...” que, com a pontuação, induz uma forma concreta de o eu-lírico trabalhar o seu interior com a presença dos sentimentos. Esta elucidação está

presente na última estrofe:

12 - Grita em meu grito, alarga-se em meu hausto, -E

13 - E, ai! como eu sinto no esqueleto exausto - E

14 - Não poder dar-lhe vida material! - D

Mais uma vez com as marcações das rimas, pode se determinar a construção de uma inquietude poética paradoxal. O décimo segundo verso retoma a ideia do verso anterior com uma hipérbole ao retratar que o Ideal grita em seu grito o alargando na própria respiração. O sentimento do interior do eu-lírico é sentido em seu próprio corpo transcrito como “esqueleto exausto”, nesse aspecto nota-se a característica de Augusto dos Anjos ao usar termos científicos e biológicos, além do pessimismo do autor com o adjetivo “exausto”.

O último verso da poesia retoma a discussão de materialidade vs. imaterialidade discutida em ambas as poesias e transcritas por intermédio dos termos “corpo” e “mundo” que em ambos os textos literários assumem complexidades divergentes. Em “espaço lírico” de Cassiano Ricardo, as outras estrofes trabalharão na discussão da inquietude poética a partir do “eu dentro do mundo”, conforme a seguir:

5 - Que me nasceu por dentro, entre paredes.

6 - Nutrido à custa de secretas sedes.

7 - Que é a forma? Não o simples adorno.

8 - Não o corpo habitando o espaço, mas o espaço

O quinto verso retoma o verso anterior (O espaço que é meu como uma flor) e que retoma a questão existencialista interior. Os grifos na estrofe são para o estudo dos termos. Em Augusto dos Anjos, o vocábulo “nutrido” se constrói a partir de uma visão pessimista do autor: “Nutrindo uma efeméride inferior”, em que o eu-lírico se demonstra inferior e insignificante a si próprio, enquanto em Cassiano Ricardo, o vocábulo é apresentado com a mesma função semântica, porém com um aspecto positivista.

O sétimo verso elucida o “corpo” dentro da discussão lírica, quando o autor diz que a forma corporal não é um simples adorno. No sétimo verso em Augusto dos Anjos, o corpo é elucidado como “formas carcomidas”, ou seja, uma expressão pessimista e inferiorizada do escritor.

A discussão do corpo ocupando um espaço externo reinicia no oitavo verso quando o autor começa a discussão, porém faz uma quebra no verso. Nota-se que a estrutura desta poesia de Cassiano Ricardo é dotada de uma quebra de versos entre estrofes, diferentemente de Augusto dos Anjos. A continuação do oitavo verso continua em:

9 - Alta noite, esse mundo incoerente - C

10 - Essa elementaríssima semente - C

11- Do que hei de ser, tenta transpor o Ideal... – D

O autor revigora a discussão de forma e corpo ao afirmar que o que importa para si mesmo é a forma do contorno como um corpo interior. A inquietação poética continua com uma argumentação metafórica em que no interior do eu-lírico haja um chão vivo a partir dos seus próprios passos. O conceito de “corpo” é indiretamente diagnosticado com o termo “em cada passo”, uma vez que a ação do eu-lírico é um movimento dentro do espaço externo, ou seja, o intuito de andar e se locomover.

12 - Grita em meu grito, alarga-se em meu hausto, -E

13 - E, ai! como eu sinto no esqueleto exausto - E

14 - Não poder dar-lhe vida material! – D

O décimo segundo verso retoma o verso interior para encerrar a inquietação poética do eu-lírico como resultado de uma discussão filosófica entre o espaço interior dentro de um espaço exterior mediante às definições de “corpo”. Os dois últimos versos é uma conclusão do poeta a partir desta inquietação pessoal. Pode-se perceber que há o primeiro pessimismo do eu-lírico ao definir a morte como um retorno ao nada, o que corrobora na construção poética da poesia “anseio” de Augusto dos Anjos que inicia a discussão de corpo e espaço interior de uma maneira inferiorizada. Porém, ao definir o conceito de “espaço”, Cassiano Ricardo retoma a sensibilidade poética, pois diz que o espaço é “uma virgindade do tempo em um campo verde”. Há a presença da natureza mais uma vez exemplificada na formação poética.

#### 4. CONCLUSÃO

Conforme apresentado na análise do corpus há diferentes concepções para o vocábulo “corpo” em diferentes esferas textuais de caráter literário. Em Augusto dos Anjos, o “corpo” aparece metaforizado em um conjunto de versos paradoxais em que o eu-lírico questiona a presença do seu próprio corpo em um mundo exterior e interior com um pessimismo relutante, uma síntese de ideias – palavras que dispensam o uso exacerbado dos recursos de sensibilização poética – sem perder o objetivo poético do texto e o uso de termos científicos e biológicos para elucidar a inquietude do eu-lírico. Nas definições do vocábulo em Augusto dos Anjos confronta-se com o estilo do autor pré-modernista, cuja característica principal era a síntese pessimista em termos poéticos. Algumas poesias do autor são consideradas naturalistas sob uma ótica parnasianista, em virtude do vocabulário complexo no texto, outras, com aspectos simbolistas, porém carregada de uma complexidade herdada do movimento literário parnasianista.

Em contraponto ao pessimismo de Augusto dos Anjos, em uma outra esfera poética, a poesia de Cassiano Ricardo agrega um sentimentalismo mais comum ao atual leitor, primeiro por ter sido produzida sob os aspectos modernistas, pois

percebe-se o não uso da métrica em uma produção que se caracteriza como um soneto (dois quartetos e dois tercetos) e a expressão lírica com um vocabulário menos rebuscado sob uma perspectiva sentimental que discute o “corpo” – este, metonimicamente contextualizado em um verso da poesia – ocupando um espaço exterior sob uma ótica interior do eu-lírico.

O estudo da poesia fomenta diversas discussões literárias de caráter técnico, temático ou pessoal, e é de extrema importância para a formação de conhecimentos no tocante à literatura, bem como o registro para a fomentação da crítica literária. Apresentar as diferentes concepções temáticas da palavra “corpo” e “espaço” através de Augusto dos Anjos e Cassiano Ricardo foi ao mesmo tempo que necessária para a compreensão de duas escolas literárias (pré-modernismo e modernismo brasileiro), prioritariamente, importante para a discussão de “estilo de autor” e “figuras de linguagem” na construção poética da poesia. Espera-se que este estudo seja um interlúdio para demais trabalhos na área que aportem um Augusto dos Anjos de caráter pessimista e um Cassiano Ricardo de sangue modernista, patriota e ao mesmo tempo sentimental.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, A. dos. **Eu e outras poesias**. Ed. L&M Pocket. 2ª edição. São Paulo, 2012.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1976

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9ª edição. Ed. Ouro Azul. Rio de Janeiro, 2006.

Disponível em: [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio\\_Candido\\_-\\_Literatura\\_e\\_Sociedade.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf) acesso em 11 set.2014.

CANDIDO, A. **Na sala de aula – caderno de análise literária**. 4ª edição. Ed. Ática. São Paulo - SP, 1993.

RICARDO, C. **Espaço lírico**. Fundação Cultural Cassiano Ricardo. In Obras. São José dos Campos – SP. Disponível em <http://www.fccr.org.br/cassianoricardo/> acesso em 21.ago.2015

em 21.ago.2015

SCHOPENHAUER, A. **O Mundo como vontade e representação**. Tomo I Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

WATSON, T. **Estimulação Elétrica para a cicatrização de feridas**. In: KITCHEN, S.; BAZIN, S. **Eletroterapia de Clayton**. 10. ed. São Paulo: Ed. Manole, 1998.

**RESUMO** Analisa-se literariamente neste artigo as concepções de significados do vocábulo “corpo” inserido nas poesias “Anseio” de Augusto dos Anjos e “Espaço

lívico” de Cassiano Ricardo sob a ótica da criação literária, temática literária, estilo do autor, movimento literário e estrutura textual, dentro de um espaço em que ambos os autores discorrem relacionando-o aos aspectos de interioridade e exterioridade. Com a ciência de que o estudo da poesia abrange interpretações de cunho literário, técnico-textual e pessoal, esta análise literária aborda as concepções do vocábulo inserido diretamente e indiretamente no contexto literário de cada poesia, de modo a persuadir o leitor a duas interpretações literárias interligadas. O artigo embasa-se em Candido (2006) que disserta acerca da literatura como uma formação social e Bosi (1987) com os conhecimentos específicos dos movimentos literários pré-modernista e modernista brasileiro, além de retratar biograficamente os autores pesquisados para o estudo desta análise literária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, poesia, Augusto dos Anjos e Cassiano Ricardo.

## **CAPÍTULO VII**

**EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA FERRAMENTA PARA O  
TRABALHO DE PRIMEIROS SOCORROS DOS MEMBROS  
DA COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES  
- CIPA**

---

**Wesley Gomes Feitosa  
Welleson Feitosa Gazel  
Charles Ribeiro de Brito  
Carlos Renato Montel  
Marcos José Alves Pinto Junior  
María Victoria Quiñónez Mendonza**

**EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO DE PRIMEIROS  
SOCORROS DOS MEMBROS DA COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO DE  
ACIDENTES - CIPA**

**Wesley Gomes Feitosa**

Universidad Columbia del Paraguay (UC)  
Lauretae International Universities (UNINORTE)  
[wesleygfeitosa@yahoo.com.br](mailto:wesleygfeitosa@yahoo.com.br)

**Welleson Feitosa Gazel**

Universidade Paulista (UNIP)  
[w.gazel@gmail.com](mailto:w.gazel@gmail.com)

**Charles Ribeiro de Brito**

Lauretae International Universities (UNINORTE)  
[charles.brito@uninorte.com.br](mailto:charles.brito@uninorte.com.br)

**Carlos Renato Montel**

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
[carlos.montel@hotmail.com](mailto:carlos.montel@hotmail.com)

**Marcos José Alves Pinto Junior**

Universidade Paulista (UNIP)  
[marcos\\_alvesjr@yahoo.com.br](mailto:marcos_alvesjr@yahoo.com.br)

**María Victoria Quíñónez Mendonza**

Universidad Columbia del Paraguay (UCP)  
[vic.quin@gmail.com](mailto:vic.quin@gmail.com)

## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho se origina de uma questão que julgamos fundamental, isto é, aquela que dialeticamente corresponde a dois momentos do processo de investigação: de um lado fundamenta a direção da pesquisa e da reflexão, apontando para o seu momento de síntese; de outro, fundamenta o início da investigação no movimento de retorno para a busca da questão. Essa questão fundamental pode ser formulada de maneira simples: é possível uma equipe de socorristas prestar os primeiros socorros em uma empresa após um acidente de grandes proporções?

Não se distinguindo o treinamento formal, fundamentado em normas do treinamento não formal, nem investigando o papel histórico do treinamento, embora possam surgir referências em um ou outro ponto que ajudem a explicitar o nível de comprometimento da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA com certa realidade concreta da gestão da prevenção e atendimento de acidentes.

Apenas se estará preocupado com o Programa CIPA enquanto um projeto definido e delineado nos contornos do processo intencional de melhorar a segurança no trabalho no interior de um processo sistemático na ação pedagógica como

elemento de mediação.

O mundo vem sofrendo diversas transformações em todos os campos inclusive no que diz respeito à segurança no trabalho. E no decorrer do tempo o homem valorizou diferentes recursos, sendo que atualmente a maior riqueza que uma organização pode ter é seu capital humano, especialmente quando é composto por grandes talentos com competências individuais formando uma equipe muito bem treinada, agregando valor à Instituição tornando-a mais ágil, competitiva e altamente lucrativa.

Este material tem como metodologia aspectos da pesquisa bibliográfica realizada em livros e artigos científicos que se revertem ao tema e seu objetivo analisar a questão da educação continuada aos membros da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA tratando da importância do fator humano nas organizações, especificamente do treinamento de membros da CIPA, com elemento fundamental no atendimento de primeiros socorros no ambiente organizacional, além de especificamente analisar o contexto da existência da CIPA; verificar no âmbito da literatura a importância da educação continuada em relação aos primeiros socorros; e identificar como pode ocorrer o treinamento por objetivo no contexto da CIPA.

## **2. EDUCAÇÃO CONTINUADA**

A educação é um processo constante de aprimoramento qualitativo do profissional com objetivo de proporcionar o seu desenvolvimento técnico-profissional, cuja finalidade principal é apresentar uma metodologia que ensine e acolha, ao profissional que busca no conhecimento teórico uma referência, para serem pessoas capazes.

Uma proposta quanto à viabilização da educação continuada no treinamento de socorristas da CIPA no âmbito da educação formal, é que gestores de segurança do trabalho participem através de parceria com as secretarias de saúde para que sejam realizadas as atividades.

A educação acompanha o ser humano, durante toda a vida, pois sempre se estar aprendendo coisas novas e, portanto, educando-se. Entretanto, é na infância que o processo educativo se torna mais intenso, proporcionando ao indivíduo o instrumento físico, intelectual, emocional e social de que precisa para tornar-se um ser social, um ser humano. A educação ocorre em todos os ambientes em que o ser humano se encontra cujos padrões comportamentalistas todos são levados a assimilar.

Da definição de Durkheim, a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamadas pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina (DURKHEIM, 1998).

A aprendizagem é a progressiva mudança do comportamento que está ligada

de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e, de outra, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira mais eficiente, ou seja, é uma modificação na disposição ou na capacidade do ser humano, modificação essa que pode ser anulada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. Consideram-se como aprendidas as mudanças de comportamento relativamente permanentes, que não podem ser atribuídas à maturação, lesões ou alterações fisiológicas dos organismos, mas que resultam da experiência.

Neste aspecto, a educação continuada para socorristas da CIPA nas empresas é um passo importante, não se pode entender educação continuada ou o seu processo como algo isolado, à parte da dinâmica social e de seus rumos, infelizmente, a realidade do trabalho de desenvolvimento de pessoal, dentre eles os socorristas da CIPA, tem sido o inverso das demandas necessárias, das necessidades emergentes do trabalho em si que geralmente produzem resultados igualmente ineficientes: a) aqueles que não têm acesso ao treinamento; e, b) aqueles que têm, mas se debatem com uma ausência de conteúdo real ou na prática inexorável do treinamento em si.

Sabemos de antemão que a origem do problema não é o acesso ao treinamento específico no caso de empresas com CIPA. Também sabemos que a enorme ausência de fundamentos teóricos não se dá imediatamente por questões técnicas. Em suma, é fácil notar na educação continuada de profissionais em segurança do trabalho nas empresas que o problema está no fato de os profissionais deixarem de frequentar os cursos referentes, mas, também, principalmente, no enorme caos pedagógico em que se transformaram as estratégias de treinamento (GOULART, 2006).

Por uma questão de clareza é preciso tocar no que parece ser de fundamental importância: nos últimos trinta anos, muito se fez pela quantidade em detrimento da qualidade e, portanto, cria-se um quadro de difícil identificação do problema que passa desde a questão de infraestrutura até questões básicas de garantia ao treinamento eficaz. Existem leis que são até mesmo de boa qualidade, avançadas, mas com cumprimento ineficaz e inoperante.

## **2.1. A SEGURANÇA DE TRABALHO EMBASADO POR SISTEMA DE GESTÃO**

A segurança o trabalho é inerente ao processo de gestão da organização seja ela que de que tipo for a função da extrema necessidade de se proteger o funcionário das intempéries que o desempenho de suas atividades pode provocar. Mas sua aplicação não pode ser empírica, e sim fundamentada em um sistema de gestão que deve considerar a peculiaridade de cada situação e deve seguir os procedimentos emanados das Normas Regulamentadoras - NR's provindas do Ministério do Trabalho, instância regulamentadora dos direitos e deveres oriundos da Legislação Trabalhista.

O assunto sistema de gestão da segurança no trabalho virou um case em quase todos os encontros profissionais, justamente por se tratar de um assunto

complexo, que gera muitas discussões e análises. Pergunta-se sempre: o que é um sistema de gestão da segurança no trabalho? Pode-se inferir que um sistema é um conjunto de partes ordenadas entre si, ou seja, um conjunto de partes similares. Já a gestão pode-se inferir que é um ato de gerir. Já a segurança no trabalho, trata-se de um conjunto de normas que garantem a efetiva e segurança da execução das atividades laborais. Assim um sistema de gestão da segurança no trabalho, é um conjunto de atividades gerenciais que garantem a execução de atividades laborais de uma atividade específica ou genérica.

Os sistemas de gestão são necessários e devem existir é uma verdade. Que os sistemas de gestão feitos por pacotes são interessantes nem sempre. “E entre uma coisa e outra se tem se tem os problemas da falta de conhecimento dos especialistas dentro das empresas”. “Muitos deles abriram um livro para estudar há mais de dez anos e quando vez por outra vão a algum evento ficam encantados com os milagres e maravilhas que algumas pessoas oferecem em lindas apresentações” (PALASIO, 2016).

Desta forma, é de suma importância que seja desenvolvido a visão de sistema dentro da organização do que tentar ensinar os pressupostos básicos deste do daquele tipo de sistema, com base nesta ou naquela norma ou padrão. “Sistema é a ordenação de partes e elementos de tal forma ser possível gerenciá-lo, permitindo obter resultados”.

Com isso, não basta ‘comprar’ um sistema pronto, como muitas empresas o fazem, que acaba por se tornar completamente inútil na cabeça dos funcionários da empresa, justamente por ser imposto e não discutido com todos de forma aberta. Não que a compra seja um erro mais este erro está no procedimento de tentar impor um modelo pronto que pode até dar certo, desde que a solução passe pela discussão de sua aplicação.

A solução de comprar um sistema pronto pode apresentar uma série de aspectos positivos, “São soluções normalmente aplicadas onde uma infraestrutura de segurança convencional não pode ser utilizada” (Pinheiro, 2005). Este autor ainda comenta que este tipo de solução pode atender a diversos pontos. Podendo, em alguns casos, apresentar melhor custo/benefício na instalação – devido às restrições físicas. Os principais benefícios e objetivos de uso de sistemas de segurança prontos são: comunicação e intercâmbio de informações entre empresas que já utilizam; racionalização no uso de equipamentos; diversas topologias: podem ser configuradas em uma variedade de topologias para atender a aplicações específicas. As configurações são facilmente alteradas, facilidade de expansão, manutenção reduzida, compartilhamento de recursos em geral – normalmente com economia no uso de recursos mais caros; comunicação interna e troca de mensagens entre processos; facilidade de instalação que é mais rápida; e, - melhor utilização dos investimentos em tecnologias existentes (CAUTELA, 2014).

Mesmo autor complementa que algumas das possíveis desvantagens são decorrentes de opções tecnicamente incorretas... sistema mal dimensionado ou tentar substituir as capacidades de processamento de um equipamento de grande porte” (CAUTELA, 2014). Essas possíveis desvantagens podem desaparecer se não

existirem falhas técnicas as quais podem ser eliminadas por uma boa assessoria obtida desde fabricantes até consultorias especializadas e por um bom suporte para implementação e operação do sistema de segurança.

## **2.2. INVESTIMENTOS NA GESTÃO DA SEGURANÇA DO TRABALHO**

Investir em segurança certamente reduz o custo operacional da empresa, com afastamentos indevidos que poderiam ser evitados com um sistema de prevenção, mas, não basta isso. Evitar acidentes também passa pelo nível de conscientização dos funcionários e, para tal intento, se faz necessário à implementação de um programa de treinamento de segurança com o objetivo de imprimir um nível de conscientização nele.

Contratar serviços de segurança do trabalho não é suficiente, pois depende quase que exclusivamente do nível de conscientização de todos: proprietários, nível de gerência e funcionários. A segurança não é um 'prato pronto', "mas acima de tudo um processo que deve ser construído entre todas na organização, buscando a ideia de quer evitar acidentes, parte do nível de conscientização de todos e não de modelos prontos" (GOMES, 2006).

Em uma campanha de segurança da empresa toda a diretoria deve estar envolvida. De nada adianta treinar os funcionários, fazer campanhas, se a diretoria, a maior responsável pela empresa, não estiver envolvida e engajada com a segurança do trabalho. Se isso acontece à empresa fica sendo acéfala, isto é, sem cabeça, sem coordenação, perdendo-se tudo o que foi feito, caindo à segurança do trabalho no esquecimento em poucos meses.

Assim, a primeira providência que deve ser tomada na empresa para implantação de um sistema de gestão da segurança no trabalho e arejar as mentes das pessoas, do nível hierárquico mais alto ao mais próximo da base, imprimindo a participação como elementos indispensáveis no processo. Para isso se faz necessário que a empresa estimule a participação de todos em palestras e seminários, cursos de atualização como forma de demonstração que a segurança no trabalho é um processo inerente e que deve funcionar como algo que não se pode negligenciar. Isso certamente pode abrir a mente das pessoas para a responsabilidade com si mesmo e com as outras pessoas.

Ao longo dos tempos, muitas preocupações foram inseridas no mundo do trabalho. Na da revolução Industrial, não havia nenhuma preocupação com isso, já que a preocupação estava centrada no aumento da produção em um tempo menor, fundamentos do Taylorismo?

O taylorismo se caracteriza pela organização do trabalho e foi sistematizada pelo engenheiro americano Taylor por volta de 1900, e consiste na rígida separação do trabalho por tarefas e níveis hierárquicos (executivos e operários) Existe um controle sobre o tempo gasto em cada tarefa e um constante esforço de racionalização, de forma que a tarefa seja executada num tempo mínimo (CHIAVENATO, 2006).

Assim, os trabalhadores passaram a sofrer uma vigilância em sua estação de trabalho, por meio da observação (supervisão de sua atividade) e do tempo de execução de cada atividade, por meio do tempo cronometrado, sendo estabelecidos certos tipos de prêmio para aqueles que produzissem mais em menos tempo. Mesmo assim existia uma meta a ser traçada, qual seja o trabalhador era obrigado a produzir determinados números de peças e produtos num tempo mínimo.

Na década de 1950, surgiram à preocupação com a qualidade do produto, com a preservação ambiental que envolvia também a qualidade de vida no trabalho, a saúde ocupacional e a segurança no trabalho. Implementar cada uma dessas variáveis teóricas ao mundo do trabalho virou um desafio, mas acima de tudo envolvia custos que a primeira vista era imensos, mas que no futuro se revelaram um investimento fundamental que reduzira custos operacionais, no futuro. Desenvolveu-se um entendimento de que as pessoas envolvidas no trabalho são o bem mais valioso para uma atividade bem feita que proporcione tornar uma organização competitiva e bem sucedida comercial e socialmente (DINIZ, 2012).

Com isso, as empresas passam a vislumbrar que a saúde e a segurança de seus funcionários não só reduzia seus custos operacionais, mas acima de tudo lhe davam vantagens orçamentárias e mercadológicas fundamentais. Passaram, então a desenvolver a várias estratégias, programas e processos que passam a apresentar resultados positivos na redução dos acidentes de trabalho e redução de custos operacionais. Assim, o vetor principal da segurança no trabalho passou a ser o nível de conscientização de todos os envolvidos na empresa.

### **2.3. MEDIDAS DE PROTEÇÃO NA SEGURANÇA DE TRABALHO**

A prevenção dos acidentes deve ser realizada através do nível de conscientização de todos no sentido de eliminar todos os focos de condições inseguras. Para isso se faz necessário que o treinamento esteja sempre presente.

Uma dessas medidas é o uso de Equipamentos de Proteção Individual – EPI's, equipamento de caráter obrigatório regulamentado pela Norma Reguladora N° 06 – NT 06 do Ministério do Trabalho – MT. Para o seu uso correto, além das especificações dadas na NR – 06 se faz necessário que os funcionários passem por intenso processo de treinamento para o seu uso correto.

Normalmente os acidentes têm causa específica: atos inseguros ou pelas condições inadequadas. Os atos inseguros estão ligados ao fato de ausência de conscientização do executante da tarefa sobre os riscos que o mesmo incorre na execução da mesma. As condições inseguras estão aliadas a ausência de infraestrutura na empresa para a execução segura das atividades.

### **2.4. PROGRAMAS DE PREVENÇÃO NA SEGURANÇA DO TRABALHO**

A implementação de um sistema de prevenção começa com a efetivação de

um programa de saúde do trabalhador, onde se busca de forma efetiva a prevenção de acidentes do trabalho, além da criação de um fluxo consistente e contínuo de informações confiáveis e de fácil utilização. Esta efetivação ocorre a partir da utilização das técnicas de diagnóstico dos acidentes e doenças do trabalho que envolva a análise de riscos, que é um processo gerencial que busca avaliar as condições de realização das atividades e das condições inerentes a esses.

“As inspeções de segurança, atividades componentes do controle de perigos e riscos na fase operacional das empresas, somam considerável volume de trabalho a prática de prevenção de acidentes”, ou seja, é necessário que exista um conjunto de atividades (sistema) que infira neste processo (ZOCCHIO, 2002).

Os Programas de Prevenção de Acidentes do Trabalho envolvem um conjunto de atividades que vão desde o registro, passa pela a notificação às ações de prevenção, com o objetivo de promover a saúde e o controle dos mesmos. .

Os programas de prevenção possuem diferentes configurações. Esses programas a reestruturação de funções com a finalidade de reduzir os riscos de acidentes, o treinamento no sentido de promover a conscientização dos trabalhadores, o uso adequado dos equipamentos para realização das tarefas e dos equipamentos de proteção para segurança, além de se criarem programas de incentivos na redução de acidentes de trabalho (MILKOVICH, 2000).

No âmbito interno de cada empresa, existe uma gama de programas de prevenção de acidentes de trabalho, mas de difícil, fiscalização. Com base nessa dificuldade, foi criado um órgão para exercer essa fiscalização no âmbito do ordenamento jurídico trabalhista no Brasil: A Comissão Interna de Acidentes – CIPA, que é um órgão representativo de funcionários da empresa que tem como objetivo fundamental, “a prevenção de acidentes e doenças decorrentes do trabalho, de modo a tornar compatível permanentemente o trabalho com a preservação da vida e a promoção da saúde do trabalhador” (FERNANDES, 2013).

A CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, de acordo com a CLT. Art.163 – Será a Constituição de Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA -, de conformidade com instruções expedidas pelo Ministério de Trabalho, nos estabelecimentos ou locais de obra nelas especificadas.

Parágrafo Único – O Ministério do Trabalho regulamentará as atribuições, a composição e o funcionamento das CIPAs. A CIPA tem por atribuição identificar os riscos do processo de trabalho, e elaborar o mapa de risco, ou seja, apresentar o mapa das tarefas que podem vir apresentar risco, possíveis acidentes, com a participação do maior número de trabalhadores (BRASIL, 1941).

Assim, a existência da CIPA na empresa é uma ação proeminente e deve seguir os preceitos emanados da legislação trabalhista vigente, no caso a CLT e funciona como órgão interno de fiscalização das normas de segurança no trabalho.

## **2.5. PROGRAMAS DE GESTÃO DE SEGURANÇA**

Além de orientações sobre os equipamentos de trabalho e as atividades a

serem exercidas, também são feitos treinamentos sobre os EPIs para uma melhor compreensão por parte dos trabalhadores da funcionalidade de tal equipamento. Estes treinamentos têm que ser constantes, pois além da rotatividade de funcionários, o grau de instrução destes é baixo. Portanto, quando a empresa investe nos programas de treinamento, ela está valorizando seu funcionário e consequentemente fazendo com que os mesmos tenham ações de prevenção aos acidentes de trabalho.

Assim, os programas de gestão de segurança objetivam, fundamentalmente, gerenciar os riscos de acidentes. Esse gerenciamento tem por finalidade identificar, analisar, monitorar, controlar e reagir aos riscos de acidentes de trabalho. Tal processo de gerenciamento deve ser atualizado constantemente com finalidade de dar prioridade a maximizar os eventos positivos e diminuir a probabilidade de acontecer eventos negativos.

O risco de acidente de trabalho trata-se de um evento que terá um efeito positivo ou negativo caso ocorra, sobre ao menos um objetivo, influenciando no tempo, custo, escopo ou qualidade. Um risco pode ter vários motivos, e se ocorrer o risco, ocorrerá vários impactos. Por exemplo, uma causa pode ser a falta de equipamentos de segurança para a execução da tarefa, embora essa pareça sem riscos. O impacto de risco é que a ausência de equipamentos aliada à simplicidade da execução da tarefa pode fazer com que essa seja realizada de forma desleixada o que causa uma incerteza. E ocorrendo um evento incerto, irá haver também um impacto na execução. O ambiente da organização, práticas deficientes, muitas atividades simultâneas ou a dependência de equipamentos podem ajudar a maximizar essas condições de risco (GOMES, 2006).

O risco é originado a partir de uma incerteza que tem presença em todas as atividades. Os riscos que já foram identificados e analisados são os riscos conhecidos, e esses riscos podem ser aceitos no planejamento usando os processos descritos no gerenciamento de riscos de acidentes de trabalho, as organizações geralmente descobrem os riscos quando eles estão ligados a ameaças ao sucesso da execução da atividade para maximizar as chances de sucesso.

### **3. METODOLOGIA**

Os dados foram levantados através de uma análise preliminar dos elementos subjacentes ao tema do artigo e da análise substancial dos elementos mais importantes, relacionados ao tema central do artigo.

Essa análise se deu em quatro (4) etapas:

- 1ª – selecionaram-se dentro dos cinquenta (50) trabalhos bibliográficos (livros e artigos científicos) aqueles que detinham correspondência com a opinião dos autores deste artigo;

- 2ª – descreveram-se as fases para cada item contido no artigo com base na seleção, levando-se em consideração, em primeiro lugar a correspondência de ideia com os autores em questão;

- 3ª - analisaram-se, todos os elementos bibliográficos selecionado, dentro do contexto estrutural do artigo em voga; e,

- 4ª - Compararam-se os elementos bibliográficos entre si em busca de pontos comuns e/ou divergentes. O estudo durou cerca de uma (1) semana e funcionou como um estudo, de caráter bibliográfico.

A pesquisa foi realizada somente em fonte bibliográfica realizada em livros e artigo acadêmico-científicos que tratam do tema, qualitativa, que envolveu a pesquisa em material, bibliográfico. Realizada por levantamento bibliográfico com registro, análise, classificação e interpretação dos fatos coletados em livros e artigos eletrônicos em busca de elementos substanciais que embasem a opinião da pesquisadora.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ordenamento jurídico brasileiro encontra-se o conceito de acidente de trabalho mais precisamente na Lei nº 6.367, de 19 de outubro de 1976, que define: “acidente de trabalho é aquele que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause morte, ou perda, ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho” (BRASIL, 1978).

Como todos os institutos jurídicos, em geral, dois são os fatores que concorrem à configuração do acidente de trabalho: a) o fato; b) a norma jurídica. Nesta, descreve-se o evento, que uma vez ocorrido no contexto sócio factual, cria a figura jurídica do acidente do trabalho.

O fato é o acontecimento real que se encaixa no molde preconizado na norma jurídica. Desta forma, diante da natureza jurídica do acidente de trabalho, pode-se conceituar o acidente de trabalho como o acontecimento súbito e violento que ocorre durante a prestação de serviços ou em circunstâncias a esta vinculada, causando injúrias à pessoa do empregado, capaz de determinar sua morte, perda ou redução – transitória ou permanente – de sua capacidade laborativa. É equivalente ao acidente de trabalho, para fins previstos na Lei nº 6.376/1976.

Tabela 1: Acidentes de trabalho ocorridos no Brasil registrado pela Previdência Social de 1968 a 1986

Ano	Número de trabalhadores segurados	Número de acidentes ocorridos	Incidência (%)
1968	3.602.489	454.097	12,60
1969	7.268.449	1.059.296	14,57
1970	7.284.022	1.220.111	16,78
1971	7.573.572	1.330.523	17,61
1972	8.148.987	1.504.223	18,47
1973	10.956.956	1.633.696	14,90
1974	11.537.024	1.796.761	15,57
1975	12.996.489	1.743; 825	14,74

1976	14.945.489	1.644.750	7,73
1977	16.584.405	1.551.501	8,39
1978	18.500.000	1.444.627	7,11
1979	20.392.500	1.464.211	6,16
1980	23.782.216	1.290.468	5,20
1981	24.448.118	1.174.472	5,70
1982	20.562.101	1.005.115	4,45
1983	22.506.192	911.175	3,84
1984	20.955.491	1.175.165	4,02
1985	20.175.195	1.154.490	-
1986	-	1.657.898	-

Fonte: Fundacentro (1990). Dados obtidos do INPS não divulgados

Como se pode observar, no ano de 1968 houve uma incidência de 12,60% de trabalhadores acidentados em relação ao número de trabalhadores segurados. A partir de 1969, essa incidência cresceu para 14,57%; 16,75% em 1970; 17,61% em 1971; 18,47% em 1972; caiu em 1973 para 4,90%, subindo novamente 14,74% em 1975. A partir de 1976, começou a cair o número de acidentes de trabalho em proporção bastante significativa ano a ano; em 1977 foi de 9,73%; 8,39% em 1978; 7,11% em 1979; 6,16% em 1980, 5,20% em 1981; cresceu muito pouco em 1982 para 5,70%; caiu para 4,45% em 1983, caiu ainda mais em 1985 para 3,84% em 198; e, subiu muito pouco para 4,02%. Entre 1968 e 1985 o decréscimo aritmético foi vertiginoso saindo de 12,60% para 4,02%, ou seja, uma queda significativa de 8,58%.

Mais quais foram os motivos para tal queda? Ou ainda mais, por que até meados da década de 1970 o crescimento era vertiginoso e, a partir de então, começou um processo de redução dos acidentes de trabalho no Brasil?

A explicação para tal fato talvez esteja atrelado ao modelo de desenvolvimento brasileiro implantado na década de 1930, intensificado a partir de 1956 e, progressivamente incentivado a partir de 1964. Um exame do processo de desenvolvimento colocado em curso no Brasil, de sua formulação, de seus objetivos, e a análise dos instrumentos de sua implantação, no nível de sua participação das amplas camadas populacionais, da estrutura de compromissos, etc., indica uma linha de continuidade surpreendente desde a virada de direção ocorrida ainda na década de 1930. Apesar da legislação trabalhista, existir concomitantemente ao processo de desenvolvimento, a preocupação estava diretamente ligada à produção, propriamente dita, sem preocupações com cumprimento de requisitos legais e sem a fiscalização mais efetiva do Estado no cumprimento de normas. Com isso, era natural que o acidente de trabalho se intensificasse, principalmente com os investimentos maciços em produtividade a partir de 1964.

A presença efetiva do Estado se nos apresenta como exigência para que se possam superar as deficiências notadas na estrutura das condições básicas para a expansão do sistema produtivo industrial. Estas condições se explicitam, a partir de meados da década de 1970, em primeiro lugar, pelas exigências dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, a partir de 1978, com a Grande Greve do ABC

Paulista<sup>1</sup>; em segundo lugar pelo aumento das despesas do Estado com a doença do trabalho.

A partir de 1986, com o processo de redemocratização do país, a implantação de programas de qualidade que envolve principalmente a segurança no Trabalho, os dados da Previdência Social estão consolidados na abaixo:

Tabela 2: Acidentes de trabalho ocorridos no Brasil registrado pela Previdência Social de 1986 a 2013

Ano	Número de trabalhadores segurados	Número de acidentes ocorridos	Incidência (%)
1986	27.251.359	1.032.826	3,79
1987	29.496.870	1.135.625	3,85
1988	31.927.422	1.293.050	4,05
1989	34.558.231	1.575.855	4,56
1990	27.405.889	1.488.764	3,98
1991	40.491.875	1.567.036	3,87
1992	43.828.405	1.459.486	3,33
1993	47.439.816	1.584.492	3,34
1994	51.348.911	1.730.458	3,37
1995	55.581.061	1.978.686	3,56
1996	60.169.940	3.344.948	3,56
1997	65.118.201	3.699.643	5,62
1998	70.483.941	3.968.296	5,63
1999	76.291.818	3.598.086	4,69
2000	82.578.264	3.831.031	4,04
2001	87.250.452	4.066.377	4,64
2002	90.853.583	4.324.725	4,69
2003	94.589.747	3.793.049	4,56
2004	98.344.960	2.953.467	4,06
2005	101.432.992	3.154.566	4,07
2006	104.485.898	3.238.441	3,11
2007	107.572.920	659.523	3,50
2008	108.923.656	755.980	0,61
2009	110.274.399	733.665	0,69
2010	111.554.309	799.365	0,67
2011	112.424.025	711.154	0,54
2012	173.345.882	2.901.655	2,56
2013	113.629.272	3.511.143	3,09

Fonte: Ministério do Trabalho [2012]

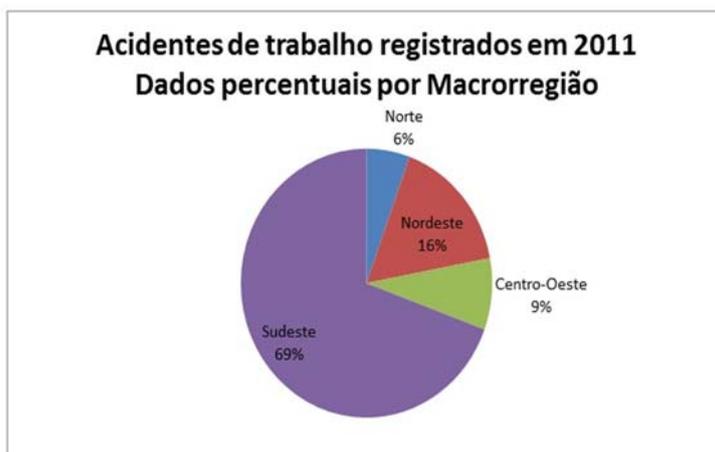
Como se pode observar o número de acidentes de trabalho em relação ao número de trabalhadores com carteira assinada mantem-se no patamar médio de 3,0% com variações para 5,00% em determinadas épocas, demonstrando que a partir da década de 1980, com o processo de democratização do país, com o poder

<sup>1</sup> Cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema, onde se localizam as principais indústrias do setor automobilístico no Brasil.

de inferir sobre as responsabilidades nas mãos do trabalhador também, a incidência de acidentes de trabalho mantém em patamares reduzidos, já que em 1972 atingiu 18,47%.

O gráfico 1 apresenta a incidência de acidentes de trabalho por macrorregião no Brasil:

Gráfico 1: Acidentes de Trabalho registrados em 2011 – Dados percentuais por macrorregião



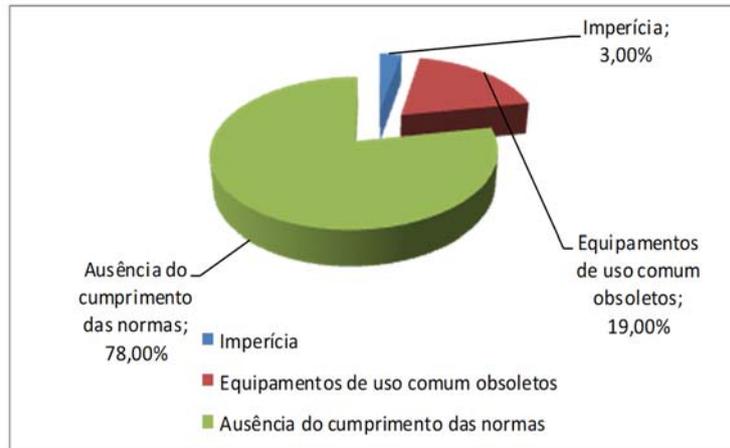
Fonte: Ministério do Trabalho (2012)

Como se pode observar a incidência maior acontece na região onde a atividade econômica é mais intensa – Sudeste (69%). A construção civil, por natureza, é um setor onde ocorrem por acidentes de trabalho por ser uma atividade onde a relação entre o trabalhador, o equipamento e as condições de segurança são absolutamente inerentes.

Esse setor, segundo dados da Previdência Social são o segundo maior causador de mortes no Brasil, perdendo apenas para o setor de transportes e cargas que também tem sua atividade ligada ao perigo extremo. E por que isso ocorre se existe uma série de normas de segurança, inclusive a NR – 18? “O problema está diretamente ligado à ausência de auditores do trabalho em quantidade suficiente para acompanhamento dos requisitos de segurança normatizados” (Almeida, 2012). Essa auditoria deve contemplar os riscos relativos à operação incorreta e outras situações peculiares que podem causar dano ou morte ao empregado.

Segundo dados do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2012) as causas fundamentais dos acidentes do trabalho na construção civil, estão sintetizados no gráfico 2:

Gráfico 2 – Motivos de Acidentes de Trabalho na Construção Civil



Fonte: Ministério do Trabalho (2012)

Neste, o Ministério do Trabalho, procurou sintetizar em três campos os acidentes de trabalho: Aqueles causados por imperícia (3%), ou seja, o empregado não possui o devido treinamento pra exercer sua função; equipamentos de uso comuns obsoletos (19%), ou seja, aqueles causados por tecnologia ultrapassada que acabam por prejudicar o exercício da função; e, ausência do cumprimento das normas de segurança (78%) que está aliado à ausência de responsabilidade do empresário em cumprir as determinações legais e, ao Estado, fiscalizador dessas condições por meio de seus auditores.

Mas o que mudou tanto para a diminuição dos acidentes de trabalho no Brasil? Muitas medidas foram fundamentais para esse processo. Destaca-se, por exemplo, à adoção as Normas Regulamentadoras – NR's que passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho no Brasil.

Mas, é importante ressaltar que essa preocupação com a segurança no trabalho se estabeleceu na Revolução Industrial de forma organizada, como um sistema, mas não se origina nela, já que desde a Grécia Clássica, Hipócrates, o denominado pai da medicina, já desenvolvia estudos rudimentares a respeito da prevalência de doenças em trabalhadores que desenvolviam atividades laborais em minas de estanho.

Mas estes estudos de forma embrionária, pouco se desenvolveram durante muitos séculos, sendo somente no século XVI, que o médico alemão Paracelso<sup>2</sup>, voltou a estudar as incidências de doenças em mineiros, com base nos estudos de Hipócrates. Foi mais um avanço no campo médico, mas sem grandes repercussões sociais.

Já no ano de 1.700, Bernardino Ramazzini<sup>3</sup>, editou um livro sobre “As doenças dos trabalhadores”, que estabeleceu os primeiros pressupostos escritos de doenças relacionadas à execução de atividades laborais (NEVES E SILVA, 2006).

<sup>2</sup> Paracelso, pseudônimo de Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus Von Hohenheim, foi um médico, alquimista, físico, astrólogo e ocultista suíço-alemão. A ele também é creditado à criação do nome do elemento zinco, chamando-o de zíncum. Disponível em <http://www.wikipédia.com>

<sup>3</sup> Bernardino Ramazzini foi um médico italiano. Ramazzini foi um precursor no uso de um derivado do quinino no tratamento de malária. Disponível em <http://www.wikipédia.com>

Se no campo social, os estudos de Bernardino Ramazzini tiveram inicialmente pouca contribuição, no campo médico, sua contribuição é inestimável, por se tratar do primeiro documento oficial, com base científica das doenças do trabalho, que serviram de base para a defesa dos direitos dos trabalhadores com o surgimento do sindicalismo.

Em 1802, o Parlamento Inglês, pressionado pela sociedade promulgou uma lei de proteção aos trabalhadores, denominada de 'Lei de Saúde e Moral dos Aprendizes'. Essa lei modificou a relação capital e trabalho, criando a jornada de trabalho de doze (12) horas de trabalho e a proibição do trabalho no período da noite.

A partir dessa lei, a visão do Estado em relação à segurança no trabalho se intensificou, por ser essa Lei, um importante documento originário de proteção do Trabalho. Muitos países seguirem os princípios emanados desta lei, criando mecanismos especiais de proteção.

A partir das determinações da Organização Mundial do Trabalho – OIT, em seu congresso de 1919, essas preocupações aumentaram e a pressão sobre os governos para edição de regulamentos especiais de proteção aos trabalhadores se intensificou.

No Brasil, com o advento da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no início da década de 1940 foi consolidado, através do Capítulo V, Título II: Em 1978, o governo baixou a Portaria N° 3.214, 8 de junho que aprovou a criação de normas regulamentadoras de segurança no trabalho. Inicialmente foram editadas vinte e oito (28) normas que faziam referência a: - NR- 1 - Disposições Gerais; - NR- 2 - Inspeção Prévia; - NR- 3 - Embargo e Interdição; - NR- 4 - Serviço Especializado em Segurança e Medicina do Trabalho – SESMT. - NR- 5 - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA; - NR- 6 - Equipamento de Proteção Individual – EPI; - NR- 7 - Exames Médicos; - NR- 8 – Edificações; - NR- 9 - Riscos Ambientais; - NR- 10 - Instalações e Serviços de Eletricidade; - NR- 11- Transporte, Movimentação, Armazenagem e Manuseio de Materiais; - NR- 12- Máquinas e Equipamentos; - NR- 13- Vasos Sob Pressão; - NR- 14- Fornos; - NR- 15- Atividades e Operações Insalubres; - NR- 16- Atividades e Operações Perigosas; - NR- 17- Ergonomia; - NR- 18- Obras de Construção, Demolição, e Reparos; - NR- 19- Explosivos; - NR- 20- Combustíveis Líquidos e Inflamáveis; - NR- 21- Trabalhos a Céu Aberto; - NR- 22- Trabalhos Subterrâneos; - NR- 23- Proteção Contra Incêndios; - NR- 24- Condições Sanitárias dos Locais de Trabalho; - NR- 25- Resíduos Industriais; - NR- 26- Sinalização de Segurança; - NR- 27- Registro de Profissionais; - NR- 28- Fiscalização e Penalidades.

As rotinas de sistema de segurança no trabalho são componentes de uma normatização do próprio sistema de segurança. Os padrões das NR's deverão estabelecer que as empresas devam estabelecer e manter um sistema de segurança no trabalho documentado que deve seguir os parâmetros das NR's. "Os padrões determinados pelas normas especificam que a empresa deve estabelecer e manter procedimentos de acordo com o tipo de atividade" (Steudel, 2012). Desta forma, as séries de NR's estabelecem requerimentos, ou mesmo fornecem diretrizes sobre sistemas de segurança que devem ser estruturados e documentados.

## 5. CONCLUSÃO

A utilização de uma rede de segurança na empresa vetor deste estudo de caso precisa ser feita de forma premente e não foi realizada ainda por que o empresário pensa nos custos imediatos que, geralmente são altos, sem pensar que esse custo na realidade é um investimento com retorno rápido em função de algumas vantagens.

Outra preocupação central está no fato da segurança. Mas é importante ressaltar que há atualmente uma maior preocupação nas empresas de construção civil com a formatação de políticas de segurança, além de avanços tecnológicos significativos voltados à proteção das pessoas. Neste sentido, a implementação de uma rede de segurança com base na NR-06 é um instrumento fundamental para o gerenciamento da segurança no trabalho.

Na questão da saúde ocupacional é um programa organizacional que buscar combinar, misturar e integrar recursos. Ele se transforma no grande diferencial denominado de competência organizacional e constitui-se de um conjunto complexo de habilidades e conhecimentos, exercitados por meio de processos organizacionais que permitem que uma empresa coordene atividades, utilize seus ativos, dando as condições necessárias de saúde, conforme apontou a pesquisa de campo realizada.

Desta forma, a empresa deve incorporar um conjunto de ações de saúde nutridas para a satisfação do seu colaborador. É uma instituição que sabe agir responsabilmente, e como tal reconhecida pelos outros. Implica em saber como mobilizar, integrar e transferir ações de melhoria contínua, recursos e habilidades num contexto profissional determinado.

Por fim, conclui-se que a empresa mobiliza recursos individuais aplicados a uma situação precisa de satisfação. Estes recursos são constituídos pela estruturação de elementos da experiência pessoal e profissional que serão mobilizados a partir da vontade de querer agir, da possibilidade de agir e do saber agir, recomendando que continue avançando com seu programa de qualidade de vida, dando ao trabalhador condições de continuar exercendo suas funções com plena SAÚDE.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleber de Aquino. **Auditoria em sistema normativo no Brasil**. São Paulo: LTC, 2012.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1941. Disponível em <http://www.congressonacional.gov.br> Acesso em jun de 2016.

BRASIL. **Dados de acidentes do trabalho**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2012. Disponível em <http://www.mt.br> Acesso em 07 de dez de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 3.244 de 08/06/1978**. Brasília: Governo Brasileiro – Ministério do Trabalho, 1978. Disponível em <http://www.mt.gov.br> Acesso em 07 de dez de 2016.

CAUTELA, Alciney. **Redes de segurança no trabalho: um enfoque atual**. 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração**. 7ª ed. São Paulo: Malkron Books, 2006.

DINIZ, Ricardo. **Educação continuada no Brasil: contextos e pretextos**. São Paulo: Sumus, 2012.

DURKHEIM, E. **Sociologia**. 13ª. Ed. São Paulo: Abril, 1998.

FERNANDES, João Candido. **Manual da CIPA: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes**. Artigo, 2013. Disponível em [http://www2.feg.unesp.br/Home/cipa998/manual\\_da\\_cipa.pdf](http://www2.feg.unesp.br/Home/cipa998/manual_da_cipa.pdf) em jun de 2017

GOMES. Flávio. **Normas regulamentadoras de prevenção de acidentes do Trabalho**. São Paulo, RT 2011.

GOULART, Nair. **A educação para a cidadania**. São Paulo: Moderna, 2006.

MILKOVICH, George T. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

PALASIO, Cosmo. **Sistema de Gestão – Falando do assunto**. Artigo, 2013. Disponível em: <http://www.areaseq.com/artigos> Acesso em 07 de dez de 2016.

PINHEIRO, José Mauricio Santos. **Aplicações de segurança no trabalho**. Artigo, 2005. (Versão digitalizada).

STEUDEL Harold J. **Segurança no Trabalho: rotinas normativas**. São Paulo: RT, 2012.

ZOCCHIO, Álvaro. **Prática da prevenção de acidentes; ABC da segurança do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2002.

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo geral analisar a questão da educação continuada aos membros da comissão interna de prevenção de acidentes – cipa tratando da importância do fator humano nas organizações, especificamente do treinamento de membros da cipa, com elemento fundamental no atendimento de primeiros socorros no ambiente organizacional. Apresenta os pressupostos básicos

da cipa descrevendo e analisando o processo de implantação e gestão; seu programa de treinamento para membros contidos na literatura. Teve como objetivos específicos identificar o que contempla o programa de treinamento voltado para a capacitação de membros da cipa em relação aos primeiros socorros; analisar como é realizado tal programa no âmbito da literatura; e, propor a melhoria no programa de treinamento para capacitar os membros da cipa em relação aos primeiros socorros. De maneira geral, interpreta esse processo, evidenciando os problemas e quais são às mudanças estratégicas que devem ser implementadas. Em termos da metodologia empregada, trata-se de um estudo de caso singular, com base nas características das abordagens qualitativas e de contexto com base em uma pesquisa bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** CIPA; Educação Continuada; Treinamento.

## **CAPÍTULO VIII**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO DE BRINCAR**

---

**Simone Dantas da Silva  
Sara Monteiro  
Deuslene Siqueira  
Neide Aparecida da Silva  
Vera Lúcia Catoto Dias  
Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

## EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO DE BRINCAR

### **Simone Dantas da Silva**

Universidade do Vale do Paraíba-UNIVAP/Faculdade de Educação e Arte-FEA Campus Platanus

dantassimone2005@hotmail.com;

### **Sara Monteiro**

Universidade do Vale do Paraíba-UNIVAP/Faculdade de Educação e Arte-FEA Campus Platanus

sarasacre@hotmail.com;

### **Deuslene Siqueira**

Universidade do Vale do Paraíba-UNIVAP/Faculdade de Educação e Arte-FEA Campus Platanus

deuslenesiqueira@gmail.com;

### **Neide Aparecida da Silva**

Universidade do Vale do Paraíba-UNIVAP/Faculdade de Educação e Arte-FEA Campus Platanus

neidinhaunivap@gmail.com;

### **Vera Lúcia Catoto Dias**

Universidade do Vale do Paraíba-UNIVAP/Faculdade de Educação e Arte-FEA Campus Platanus

vcatoto@univap.br;

### **Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

gascon@univap.br

**RESUMO:** Este trabalho é parte inicial como pesquisa investigativa na formação inicial de professores para a educação básica. Refletir sobre a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica no Brasil, ganhou relevância com a homologação da Lei Federal nº 12.796/2013 que instituiu a obrigatoriedade do atendimento da criança a partir dos 4 anos de idade, pelos municípios. A partir da organização dos municípios brasileiros implementou-se (BRASIL, PNE, 2014) a política de material didático na Educação Infantil. O objetivo do trabalho é investigar a relação entre os materiais didáticos impressos e os produzidos como complementares para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. A pesquisa em educação do tipo exploratório (ANDRÉ, 2005), foi desenvolvida pela seleção, análise e avaliação de Kits de materiais utilizados na Educação Infantil. A metodologia centrou-se inicialmente em pesquisa bibliográfica/documental fundamentada em: (BRASIL, RCNEI, 1998); (ANDRÉ, 2005); (BRASIL; PNE, 2014) dentre outros, seguida de pesquisa de campo. Os resultados apontaram para necessidade de inserção de materiais complementares adequados ao desenvolvimento da criança pequena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Material Didático, Desenvolvimento Infantil, Ludicidade, Brincar.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica e tornou-se primeira etapa de escolaridade explicitado no corpo da legislação vigente (BRASIL, LDBEN, 1996), assim como a confirmação do direito a educação em (BRASIL, RCNEI, 1998). Entretanto, o direito a educação infantil tornou-se obrigatório, a partir dos 4 anos de idade pela homologação da Lei Federal nº 12.796/2013.

As orientações expressas nos documentos específicos para a Educação Infantil pretendem identificar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, onde os direitos à infância são reconhecidos. Visando, também, beneficiar para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que facilite o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Durante o processo de desenvolvimento e maturidade, toda criança atinge fases específicas ao longo das diferentes faixas etárias. Sobre isso Piaget (1997) compartilha a ideia de que o crescimento da criança é acompanhado por fases ou etapas de desenvolvimento caracterizando aspectos peculiares e significativos, tais como: o físico, o cognitivo, o emocional e o espiritual, importantes para sua formação integral.

Assim a criança pequena necessita de cuidados essenciais nos primeiros anos de vida, dentre estes o vínculo afetivo e estímulos cognitivos.

O brincar é uma linguagem infantil que cria um vínculo fundamental com aquilo que seria o não brincar. Segundo, Lei Federal nº 8069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, sinaliza que toda criança tem o direito de brincar. E que o brincar significativo aliado ao aprender precisa estar mais presente no cotidiano educacional desta criança. Pois, a brincadeira é uma atividade fundamental e saudável na infância. Pois, por intermédio da brincadeira, a criança viaja pelo mundo da imaginação, fantasia e além disso, no seu mundo de fantasia aplica o mundo real, como nas brincadeiras de: papai e mamãe, filhinho e filhinha, médico e outros.

Este trabalho tem como objetivo investigar a relação entre as atividades previstas nos materiais impressos, apostilados e as necessidades da criança pequena.

## METODOLOGIA

Este trabalho centra-se em metodologia qualitativa em educação (ANDRÉ, 2005), iniciada por pesquisa bibliográfica/documental seguida de pesquisa de campo, pela seleção, análise e avaliação de materiais didáticos impressos, tipo apostilados, utilizados na Educação Infantil para crianças de até 3 anos de idade.

Foram selecionados três kits de materiais didáticos, tipo apostilados, para a respectiva faixa sendo consideradas como relevantes as dimensões: a) a linguagem

do brincar, b) a proposta das atividades didáticas expressas nas atividades didático-pedagógicas, c) a dimensão das figuras inseridas nas atividades; d) a relação entre a proposta de atividade e o desenvolvimento da criança.

A partir da análise dos materiais investigados foram identificadas atividades, presentes nos materiais, que necessitavam de material didático-pedagógico complementar, como suporte para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas, considerando a dimensão da linguagem do brincar e da fase de desenvolvimento da respectiva faixa etária.

## RESULTADOS

A partir da análise e avaliação de Kits de Materiais impressos para a educação infantil, atualmente adotados por redes de ensino, em vários municípios brasileiros, pela aprovação da Lei Federal nº 12.796/2013. Os resultados apontaram para a necessidade de materiais didáticos complementares, que pudessem atender às necessidades do desenvolvimento da faixa etária de três anos. Como explicitado por Cunha (1994, p. 19) ao afirmar que; “As crianças pequenas têm necessidade de manipular objeto; por essa razão, mexem em tudo e jogam coisa no chão. Para contornar problemas que esta necessidade pode causar, precisamos fornecer-lhes bastante objetos que possam ser manipulados sem perigo (...)”

A necessidade de integrar, aos materiais impressos, materiais didáticos complementares foi planejada e deu-se início a elaboração de um kit de material didáticos com objetos concretos, como os apresentados nas figuras 1 e 2, que objetivaram a garantia da linguagem do brincar, pelo faz-de-conta, ou jogo simbólico, como adequado à respectiva faixa etária de três anos de idade. Concorda-se com Wallon apud (COELHO e PEDROSA, 2000, p. 57) ao expressar que;

(...) a partir de sua concepção sobre a ausência de planos distintos no pensamento da criança (numa idade em que ela não consegue diferenciar as origens de seus conhecimentos nem articular e subordinar os diversos planos de seu pensamento), possibilita uma compreensão do funcionamento psicológico da criança (de dois a três anos) como propício para o desabrochar e desenrolar do faz-de-conta.

Figuras 1 e 2 – Material Didático Complementar: personagens das histórias infantis



Fonte: Acervo Pessoal (2016)

Assim foi elaborado o “Kit Material Didático Complementar” contendo: a) acervo de livros infantis; b) elaboração de personagens contextualizados ao

conteúdo das histórias infantil; c) sombrinha decorada como cenário para o contar de histórias infantis, pela professora; assim como para o recontar de histórias infantis pelas crianças; d) confecção de um tapete interativo, nas dimensões de 1,80m x 0,90cm, que em interação com as crianças viabilizasse desafios cognitivos.

Os materiais didáticos que compuseram o “Kit Material Didático Complementar” foram elaborados tendo como objetivo a efetiva garantia do brincar como linguagem própria da criança, pois esta é condição do seu direito à educação. Como expresso por (COELHO & PEDROSA, 2000, p. 56);

A brincadeira de faz-de-conta se constitui num exemplo de uma atividade na qual a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia. Mas, estudada em detalhes, ela tem revelado como as crianças estão engajadas uma com as outras, construindo e compartilhando significados.

Figura 3 e 4 – Material Didático Complementar: sombrinha encantada



Fonte: Acervo pessoal (2016)

Os conteúdos explicitados nas figuras 3 e 4, pelo material sombrinha encantada, parte do “Kit Material Didático Complementar” foi elaborado tendo como objetivo constituir um espaço para o desenrolar da história infantil, no formato de um cenário. Recorre-se a (OLIVEIRA, eti. all 1992, p. 59) ao apontar que;

O prazer da criança pequena em ouvir histórias de fadas e bruxas (...) a criança identifica-se com os personagens, como o chapeuzinho vermelho, por exemplo, revivendo com eles emoções e sentimentos contraditórios, de rebeldia aos pais, de medo de punição, por exemplo. O distanciamento possibilitado pela situação de fantasia é extremamente importante para a criança trabalhar sua emoções mais fortes, da mesma forma como acontece com os adultos

Figuras 5, 6, 7 – Material Didático Complementar: Tapete Interativo



Fonte: Acervo pessoal (2016)

Os conteúdos explicitados nas figuras 5, 6, 7, do material didático tapete interativo, parte do “Kit Material Didático Complementar”, foi elaborado tendo como objetivo garantir que as crianças em interação com materiais concretos contextualizado e em espaços educativos vivenciem situações desafiadoras. Como encontrado em (BRASIL, 1998, p. 33);

Nas situações de aprendizagem o problema adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios.

## DISCUSSÃO

A responsabilidade dos resultados está em levar a criança a participar juntamente com o educador do momento do conto infantil. Pois, é uma sombrinha que no decorrer da história se transforma no cenário e vai mudando, como uma maneira diferente e divertida de contar história. E conseqüentemente a criança apropria-se do lúdico e sente-se atraída pela forma diferenciada do material apresentado. E ainda desperta a curiosidade de saber o que é, como será feito. Dessa forma cria o processo de interação e socialização entre o agrupamento de crianças e o educador, facilitando o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica.

(...) a brincadeira é atividade espiritual mais pura do homem neste estágio, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo- da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo(...). A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros (...). Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. Froebel, apud KISHIMOTO, (1998, p.55).

O brincar constitui um excelente canal e oportunidade para o ser humano expressar e se comunicar de forma espontânea, as suas crenças, atitudes, criatividade e valores. Neste sentido ele deve ser incentivado nos diferentes grupos da sociedade ao qual a criança se encontra. Concorda-se com Cunha (1994, p. 19) ao afirmar que; “As crianças pequenas têm necessidade de manipular objeto; por essa razão, mexem em tudo e jogam coisa no chão. Para contornar problemas que esta necessidade pode causar, precisamos fornecer-lhes bastante objetos que possam ser manipulados sem perigo (...)”

Grandes teóricos como: Piaget, Vygotsky e Wallon (TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992) sinalizaram que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Ou seja, precisa de vivências que possibilitem a interação com objetos concretos, para que o desenvolvimento e

aprendizagem da criança pequena sejam alcançados.

Os representantes das teorias sociointeracionistas explicitaram, que o desenvolvimento infantil é dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Mediante o contato com seu próprio corpo, com os objetos concretos do seu ambiente, bem como através das interações com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. As produções científicas de estudiosos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, têm disponibilizados novos conhecimentos sobre a infância, influenciando de forma importante as ações nas instituições de educação infantil, especificamente no atendimento da criança de três anos de idade. Como apontado por Cunha (1994, p. 21);

O pensamento da criança evolui a partir das ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivido determinadas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando as representa em seu "faz-de-conta".

Assim, o brincar é cada vez mais entendido como a atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, tem impulsionado cada vez mais a interação entre os pares, a efetiva determinação construtiva de conflitos, a constituição de um ser crítico e reflexivo.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que a Educação Infantil é um campo dotado de possibilidades, a construção e aplicação de materiais palpáveis é uma forma de apoiar os alunos da Educação Infantil, em direção ao ensino significativo. Sendo possível observar uma atenção maior dos alunos perante os respectivos materiais, de forma a transformar o ambiente dentro e fora de sala.

Os materiais, quando aplicados de forma lúdica, contextualizada, aguça a curiosidade. Sendo que a criança é um ser que interage com a realidade, e durante a interação, as estruturas mentais se desenvolvem. Visto que o potencial da criança está relacionado à estímulos e ao ambiente em que lhe é propiciado. E tais fatores encontram-se intrínsecos na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Etnografia da prática escolar. Papyrus Editora, 2005.

BRASIL, ECA et al. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. In: ECA: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e de outras providências. Decretado pelo Congresso Nacional e Sancionado pelo Presidente da República - Fernando Collor de Mello. 1990.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394. Brasília/DF: Gráfica do Senado, 1996.

\_\_\_\_\_, Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm/)>. Acesso em 05 de abril de 2016 às 21:00.

\_\_\_\_\_, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

COELHO, M.; PEDROSA, M. Faz-de-conta: construção e compartilhamento (in) OLIVEIRA, Z. (org.) A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2000.

CUNHA, N. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo/SP: Editora Maltese, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar e suas teorias. Cengage Learning Editores, 1998.

OLIVEIRA, Z. et al. Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1992.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. ; DANTAS, H.. Piaget, Vygotsky, Wallom: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo/SP: Autêntica Editora, 1992.

## **CAPÍTULO IX**

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EMANCIPAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O GESTOR ESCOLAR**

---

**Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo**

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EMANCIPAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O GESTOR ESCOLAR

**Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís – Maranhão

**RESUMO:** No presente artigo aborda-se a questão da educação na perspectiva emancipadora, destacando a importância do papel do gestor escolar na construção de uma educação profissional que contribua para uma educação que lute contra a alienação imposta pelos ditames do capitalismo. A partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos de Marx na perspectiva da formação do homem omnilateral, não coisificado, e sim completo, multilateral em todos os sentidos. Apresentamos como as reformas educacionais impactaram nos rumos da educação, organizando a gestão das escolas sob os moldes da perspectiva gerencial. A formação do aluno trabalhador passou a estar direcionada a atender as demandas do capital, ou seja, a preparação de força de trabalho qualificada para um mercado cada vez mais exigente e excludente. Conclui-se, enfatizando a necessidade de pensarmos outra educação, que esteja preocupada com a formação de um homem livre, político, histórico e construtor da sua realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar. Educação Emancipadora. Formação Humana.

## 1. INTRODUÇÃO

A mundialização do capital, através da reestruturação produtiva tem adentrado nos mais variados setores sociais, e, também no campo educacional com o objetivo de impor suas determinações em prol de um crescimento econômico, pautado no lucro e no desenvolvimento de um Estado mínimo através da privatização dos bens públicos e do limite ao acesso as políticas públicas. Esses ditames afetam a escola e conseqüentemente a formação dos alunos que passa a estar direcionada a preparação de força de trabalho qualificada por meio de uma racionalidade técnica e alienadora.

Cardozo (2009) afirma:

Em face das rearticulações promovidas pelo capitalismo mundial, à educação é colocada como requisito fundamental ao desenvolvimento econômico e social. Tal relevo é explicado tanto em nome da produção e da disseminação de informações, como em decorrência da suposição de que o surgimento de novos equipamentos e máquinas estaria a demandar pessoas mais habilitadas como trabalhadoras (CARDOSO, 2009, p.102).

Desta forma, constantemente propagam-se discursos em prol da centralidade na educação básica para a formação dos indivíduos, com objetivos de desenvolver competências que atendam a preparação para o mercado de trabalho, ou seja, dentro de um novo contexto da mercantilização da produção. Esses discursos são

propagados pelos organismos internacionais que enfatizam o importante papel que a educação vem ocupando (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL).

Em relação à CEPAL Cardozo (2009) destaca que:

A partir de 1990 os documentos da CEPAL apontavam para a necessidade de mudanças na educação em face da reestruturação produtiva e recomendavam que os países da América Latina fizessem reformas educacionais que abrangessem os sistemas de produção e difusão do conhecimento para torná-los mais eficientes e dinâmicos e para adequá-los às demandas do sistema produtivo (CARDOSO, 2009, p.104).

A educação passa a ser um forte mecanismo de perpetuação e disseminação das orientações estabelecidas pelos organismos internacionais principalmente nos países emergentes como o Brasil, onde a desigualdade, a pobreza são elevadas assim como os péssimos indicadores educacionais. Logo as reformas estabelecidas tendo por base a centralidade na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental têm como objetivo principal preparar para o mercado de trabalho atendendo aos interesses dos capitalistas sob o falso discurso da empregabilidade.

Nesse contexto Oliveira (2010) enfatiza:

Tornou-se lugar comum na última década referir-se à centralidade na Educação Básica como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da Modernidade. O argumento fundamenta-se no caráter indispensável que essa modalidade de ensino tem para todos os indivíduos em geral. As referências variavam desde a afirmação de que este grau de instrução seria o mínimo exigido à inserção dos trabalhadores no processo produtivo, no mercado de trabalho, até a argumentação de que seria necessária a assimilação dos conhecimentos adquiridos com a Educação Básica, para uma real participação cidadã na sociedade. Em todos os casos, percebe-se a preocupação com a educação, enquanto um mecanismo que propicie melhor distribuição de renda (OLIVEIRA, 2010, p. 118).

O discurso da centralidade na educação básica tomou força nos anos 90 do século passado, pois a educação tornou-se um meio fundamental para a consolidação dos ditames do capital, sendo necessária sua adequação às exigências da mundialização e da geração de lucro, a educação básica volta-se para suprir uma necessidade de preparação de força de trabalho barata, pois a baixa taxa de escolaridade nos países emergentes requer uma preparo rápido com o objetivo de contribuir para o aumento da produtividade, através de menos burocratização e centralização, onde prevaleçam o estabelecimento de medidas de avaliação excludentes e classificatórias, com enfoque no cumprimento de metas por parte dos docentes e a implantação de uma gestão escolar pautada no gerencialismo neoliberal, focada na eficiência, eficácia, no controle dos recursos e na produtividade, tanto dos professores como dos alunos. Tem-se a imposição de teorias da administração ao campo da educação. Nesse contexto o paradigma do

neoliberalismo toma força, que segundo Rossi (2009) é uma tendência à mercantilização dos direitos e prerrogativas arduamente conquistados pelas classes populares, ao longo de mais de um século. Por exemplo, a saúde, a educação e a seguridade deixam de ser direitos e passam a ser “bens”, “serviços” intercambiados no mercado.

Desta forma, observa-se um rápido crescimento de investimentos privados na educação, sobretudo no ensino superior que tem se tornado negócio de baixa qualidade nas mãos das instituições de ensino particulares, pois na sua grande maioria não estão preocupadas com uma formação sólida e fundamentada no ensino, pesquisa e extensão. Muito menos em proporcionar uma educação que emancipe e liberte o homem das amarras da alienação do capital.

Este tipo de educação não alicerçada em uma postura crítica, e sim na mera apropriação de conhecimentos técnicos direcionados a reprodução social e a subordinação dos que detêm a força de trabalho em relação aos detentores dos meios de produção, acaba reforçando o distanciamento entre os detentores dos meios de produção e aqueles que possuem apenas a sua força de trabalho que se torna cada vez mais barata, desvalorizada, marginalizada e flexível.

Marx enfatizou que a formação do homem deve ser omnilateral, pois este deve ser o objetivo maior da educação. Para ele foi a divisão social do trabalho que os tornou confusos e unilaterais. Manacorda (2010) ressalta que a divisão social do trabalho prepara na perspectiva da unilateralidade e isto reúne determinações negativas para esse tipo de formação. Ao contrário dessa concepção temos a formação omnilateral que para ele apesar de menos freqüente reúne proposições positivas do homem.

Marx (2004) destaca nos Manuscritos Econômico-Filosóficos:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

A divisão do trabalho cria um homem alienado, alheio a sua produção, tornando-o submisso e estranho ao objeto, pois apesar de produzir riqueza se torna cada vez mais pobre e dependente do capital, escravo de sua própria condição. É o que chamamos de coisificação do homem.

No entender de Vaz (2004), explicando a teoria de Marx, coisificação (Verdingliching, reification, réification) representa dois tipos de alienação: a espiritual, sendo a deficiência de ser que sobrevém ao homem por não alcançar sua auto-realização; e a social representada pelo domínio do produto sobre seu criador.

Frente a essa realidade de alienação e coisificação humana, a formação de outro homem faz-se necessária e pertinente. Formação no sentido pleno, completo em todos os sentidos: social, cultural, educacional e econômica. E a educação tem

uma importante contribuição na consolidação desse processo de mudança social, política e educacional. Os estudos de Marx assim como de outros autores que seguiram seus ensinamentos são fundamentais para o estudo dessas questões.

Desta forma este artigo pretende discutir a educação profissional como meio de emancipação humana de acordo com a concepção transformadora e revolucionária de Marx, sendo o gestor escolar um dos responsáveis pela consolidação de uma educação que liberte e não perpetue a alienação. A gestão deve ser compreendida como um espaço democrático, participativo e que contribua para uma formação que possibilite nossos alunos construir sua própria história, tomando consciência de si e do seu papel dentro de um contexto social mais amplo.

## 2. EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E A GESTÃO ESCOLAR

Pensar e discutir educação numa perspectiva transformadora é um tema que vem sendo debatido pelos que acreditam que esta pode e deve contribuir para a construção da emancipação humana, em busca de uma mudança social direcionada aos interesses da classe trabalhadora. Não se pode pensar em emancipação sem compreender o conceito de cidadania, mais especificamente resultado das lutas da classe trabalhadora através dos movimentos sociais instituindo assim bases democráticas principalmente no âmbito da educação. O objetivo principal é a formação de sujeitos livres, autônomos e construtores de sua história.

Para Tonet (2005) a educação sistematizada ocupa um importante papel na construção de uma nova sociedade, através da consolidação de uma escola que esteja preocupada em formar para cidadania crítica, ou seja:

Isso significa formar não apenas cidadãos, mas cidadãos críticos, ou seja, pessoas que tenham consciência dos seus direitos e deveres, mas que também sejam capazes de intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa. Em resumo, construindo experiências de uma educação democrática, participativa, autônoma, sintonizada com os interesses das classes populares (TONET, 2005, p.18).

A reflexão de Tonet nos faz pensar na formação de um sujeito plenamente livre que deve acontecer processualmente, não apenas no âmbito educacional, mas também em outras esferas da sociedade. É algo que deve estar em permanente construção, e o conceito de cidadania deve ser compreendido a partir de práticas e posturas que lutem pela superação da sociedade capitalista.

Formar para a cidadania crítica é acreditar em um aluno capaz de pensar a sua realidade, pensar o seu trabalho não apenas reproduzindo o que o mercado está impondo, mas transformá-lo. Esta transformação ou emancipação humana se dará quando a sociedade for capaz de transpor a submissão da realidade imposta pelo capital.

A categoria trabalho deve ser compreendida na sua totalidade, ou seja, o trabalhador passa a conhecer todo o processo desde sua produção até o seu consumo. Sendo que o objetivo final desse processo é a satisfação das necessidades

do homem e não a perpetuação e o fortalecimento do capital. Para Tonet isto só se torna possível quando a sociedade está devidamente preparada para a efetivação da emancipação humana. Ou seja, o homem passa a se autoconstruir sempre em busca de tornar-se mais humano.

Logo, para o mesmo autor, trabalho emancipado é “muito mais livre do que qualquer outra forma de trabalho, porque é uma atividade da qual o homem tem domínio consciente, porque nela se sente bem, se realiza positivamente” (TONET, 2005 p. 89).

Em conexão com essa concepção transformadora de trabalho, há um modelo de educação pautado numa visão emancipadora e não emancipada, pois esta é um processo em desenvolvimento.

Estas questões evidenciam que a atividade educativa não é neutra e está articulada com concepções de mundo, de homem e de sociedade. Logo a escola e mais especificamente o gestor escolar ocupam um papel fundamental diante dessa realidade, contribuindo para que a escola torne-se um espaço mais democrático, coletivo e político.

Para que a escola cumpra com seu papel social na formação de sujeitos, de fato cidadãos, e não apenas para o trabalho, faz-se necessário compreender que a “educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12). Dessa forma, defende-se a ideia de que as práticas educacionais devam permitir aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, sabendo-se, pois que, a classe dominante impõe uma educação para o trabalho alienante objetivando manter o homem dominado. Logo, torna-se necessário libertar o homem dos ditames da desumanização do capital.

O gestor ocupa um papel fundamental nesse contexto de mudança, pois é necessário que este profissional supere o enfoque da administração numa perspectiva racional, técnica e burocrática sob os moldes gerencialistas e construa seu trabalho sob a ótica de um novo conceito, aqui compreendido como gestão. Este baseado nos pilares da democratização, da participação, da autonomia, e coletividade, visando à garantia de espaços de participação efetiva, envolvendo toda comunidade escolar (professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral).

A escola não pode ser compreendida como o espaço das discontinuidades, do autoritarismo, do individualismo, provenientes de uma gestão centralizadora, a qual não possibilite a participação integral da comunidade escolar. Ao contrário, a responsabilidade social da escola é garantir a formação de pessoas com capacidade de compreensão da realidade para nela atuar politicamente, tornando-se melhor e, conseqüentemente, melhorando a qualidade de vida de toda a sociedade. Portanto, a responsabilidade social da escola influencia na formação da responsabilidade social do sujeito, e não há como discutir responsabilidade social sem evidenciar o agente direcionador dessa ação formadora, ou seja, o gestor escolar.

Sob este prisma, o trabalho do gestor escolar compreende a tomada de decisão no campo em que se enquadram os rumos norteadores de uma educação

de qualidade que preze por uma formação livre que abranja a realização do homem enquanto sujeito autônomo. Dessa forma, é importante refletirmos sobre que tipo de formação almejamos para nossos alunos dentro do contexto capitalista neoliberal.

De acordo com Cardoso (2007),

Com o desenvolvimento do capitalismo, a educação passa a fazer parte do interesse dos capitalistas e dos trabalhadores. Para os capitalistas, além do treinamento da força de trabalho, ela serve para a expansão e difusão de padrões de comportamento que predisponham o trabalhador a aceitar as mudanças na capacidade de trabalho, que são impostas pelas constantes racionalizações das formas de produção. Para os trabalhadores a luta pela educação se expressa na reivindicação de sua expansão e democratização e por iniciativas de educação como resistência às práticas reducionistas e autoritárias empreendidas pela educação burguesa (CARDOSO, 2007 p. 35).

Podemos depreender dessa citação que para os capitalistas a educação é um meio de perpetuar a exclusão através de uma formação direcionada para o mercado, onde impera a valorização da força de trabalho, onde cidadania é compreendida na perspectiva da produtividade, cabendo aos trabalhadores aceitarem de forma alienada sua condição de gerador de lucro.

Dentro desse contexto do capitalismo Marx (2004) nos remete a seguinte reflexão:

Quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (Marx, 2004, p. 82).

Em contrapartida à desumanização, defendemos uma educação diferenciada e não excludente, onde os valores sociais e políticos devem fazer parte do contexto de formação dos alunos da educação profissional, de acordo com uma visão emancipadora, que abranja a formação do ser humano para além do trabalho e dos ditames do capital, valorizando uma aprendizagem que o conduza para a autorealização e participação autônoma, numa perspectiva de transformação da realidade como ideal de emancipação, que não o transforme em bárbaro, pobre de espírito, nem indigno daquilo que produziu.

Diante disso o gestor escolar ocupa um papel político, pois é o representante dos interesses coletivos dos que participam da vida escolar, sendo um dos responsáveis em construir um ambiente democrático que ultrapassa a escola e perpassa por toda sociedade.

O gestor desempenha um papel fundamental na construção coletiva do trabalho da escola, pois de acordo com a LDBEN, art.12, a escola terá a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica, envolvendo pais, alunos e a todos os integrantes da comunidade escolar. O gestor ocupa, neste caso, o importante papel de articulador para a construção coletiva, intermediando as relações para que

se possa avançar na consolidação de uma escola com qualidade no processo de ensino-aprendizagem. O termo escola aqui é compreendido como todo instituto de ensino, inclusive as de ensino superior, na visão de Tonet (2005) o papel da escola pública é trabalhar com a concepção de educação emancipadora e não emancipada.

Nas práticas e reflexões sobre a importância do trabalho do gestor escolar para a consolidação de uma educação pública de qualidade, onde buscamos compreender qualidade no sentido filosófico e não no sentido pragmático decorrente das teorias da administração científica, ou seja, não nos relacionamos ao termo como sendo derivado de qualidade total. Ao contrário, como afirma Pedro Demo (1994, p. 11) em seu livro Educação e qualidade, a qualidade está mais para o ser do que para o ter, portanto tem sentido ontológico. Assim como para a consolidação de uma prática pedagógica emancipadora compreende-se que este trabalho está diretamente vinculado às práticas desenvolvidas em todos os espaços educativos, mais especificamente em sala-de-aula, impactando na formação do aluno. A prática da gestão escolar deve ser uma preocupação das políticas educacionais não apenas no plano da teoria, mas na sua efetivação dentro e fora do ambiente escolar.

Apoiando-se nas orientações normativas da Carta Magna de 1988, art. 206, Inc. VI, esta ressalta que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; além do que concerne o texto da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 3º, Inc. VIII expressa a forma de “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, reiterando nos arts. 14 e 56 o princípio constitucional da gestão democrática da educação recomendando a instituição dos conselhos escolares e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), neste último, enfatizando as instituições públicas de educação superior.

No entender de Veiga (2006) o Projeto Político Pedagógico é a construção do significado das palavras que o compõe, ou seja: projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante; político no sentido de ter compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias à escola e de sua intencionalidade. Portanto, o Projeto Político Pedagógico se constitui em processo democrático de decisões, buscando a eliminação das relações competitivas, autoritárias e arbitrárias, e instaurando a relação de cooperação nos níveis da organização da escola e da sala de aula, incluindo a relação com o contexto social imediato, portanto, “busca a organização do trabalho pedagógico em sua globalidade” (VEIGA, 2006, p.14)

A gestão democrática é um princípio legal e que tem tomado espaço nas produções acadêmicas, de reflexão crítica, por parte de grandes intelectuais no Brasil e no mundo, pois esse entendimento busca dar clareza a visão teleológica da educação, analisando e discutindo sobre o tipo de sociedade e de profissionais que almejamos formar e, mais especificamente, que tipo de escola e de homem buscamos conceituar, homem aqui compreendido como ser humano integral, pensante, atuante e construtor da sua realidade histórico-social.

Nessa acepção, faz-se mister ressaltar o que é dito por Veiga (2006):

A educação é compromisso ético dos brasileiros para com os outros brasileiros. Compromisso ético e não econômico. A produção deve crescer sim, mas com objetivos sociais. É certo que a educação do povo traz também benefícios econômicos, mas o objetivo é a dignidade (VEIGA, 2006, p.48).

Nesta perspectiva, o trabalho do gestor escolar ocupa um panorama de mudança, de transformação, de comprometimento, de efetivação de uma escola participativa, autônoma, democrática e descentralizadora, que preze pelo respeito pelos profissionais e alunos, onde o Projeto Político Pedagógico (PPP) possa ser construído por todos e reflita as necessidades, a identidade da escola e os objetivos a serem alcançados em um constante processo de reflexão dialógica, em que a práxis pedagógica aconteça na ação-reflexão-ação, onde o conselho escolar possa ser um espaço para discussões coletivas que rompam com práticas centralizadoras enraizadas durante anos dentro das nossas escolas públicas. Discutir esses conceitos é algo relevante para compreensão do papel da escola, em nossos dias, assim como entender a importância que os atores, especificamente, o gestor escolar, ocupa nesse cenário.

Logo, Cardoso (2012, p. 173) afirma que

[...] é importante compreender a gestão democrática como espaço de participação, de construção da autonomia, de descentralização do poder e de exercício de cidadania. Nessa perspectiva ela não é apenas um princípio, mas um objetivo que deve ser buscado e aprimorado cotidianamente, não apenas nas escolas, mas também nas diversas esferas da sociedade civil (CARDOSO, 2012, p. 173).

A consolidação da democratização dentro e fora do espaço escolar é um processo, um objetivo que deve ser pensado constantemente e que irá refletir no envolvimento de todos os profissionais da educação e na qualidade da formação dos nossos alunos.

Hora (2010) destaca muito bem essa questão:

Para garantir que uma escola seja verdadeiramente democrática, é preciso considerar dois elementos fundamentais:

1. A criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula, pelo atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos e pela posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e a quaisquer formas de exclusão e desigualdade presentes na escola e na sociedade.
2. O desenvolvimento de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, cujas características estejam na multiplicidade das informações; no direito de se expressar e de se fazer ouvir na construção social do conhecimento; na formação de pessoas críticas da realidade; no processo criativo de ampliação dos valores democráticos e experiências de aprendizado organizado em torno da problematização e do questionamento (HORA, 2010, p. 50).

Uma gestão democrática perpassa por todos esses elementos elencados, pois não se constrói uma participação significativa sem se pensar em um currículo escolar crítico, que contemple tanto os conhecimentos científicos como também os saberes escolares, na criação de espaços onde os sujeitos têm voz e vez, onde são informados e chamados para participar dos rumos da escola e das suas decisões, não apenas como meros expectadores das opiniões prontas e colocadas de cima para baixo.

É com essa preocupação que nos propomos ampliar este debate, defendendo sempre o papel da educação contra a hegemonia do capital com o sentido de preservar e cultivar a emancipação contra os riscos da manipulação social imposta pelo neoliberalismo. Dentro de um novo sentido de relações mais justas, com maior participação dos que fazem a escola. Participação no sentido de construir e não reproduzir aquilo que já foi feito por outros, tendo como base uma educação profissional que englobe a formação técnica, científica, política, social e cultural.

A educação emancipadora favorece a não submissão do homem aos ditames da lógica de mercado capitalista, que preza pela diminuição do conceito de trabalho e de trabalhador à dependência do capital.

Para Marx (2004 p. 109):

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem (Marx, 2004 p. 109).

Compreende-se desta forma emancipação como humanização, onde o homem torna-se histórico e além de produtor, rompe com seus limites que o prendem em um contexto limitado colocando-se numa perspectiva de transformação, rompendo com as amarras do capital.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A história da educação brasileira tem se mostrado como campo de grandes disputas de duas propostas antagônicas de educação. De um lado observa-se os que lutam pela perpetuação da opressão e pela manutenção do atual estado de alienação imposto pelo capital. De outro lado temos os defensores de uma educação que emancipe e respeite o homem no seu sentido pleno, como ser pensante e construtor de sua história.

As reformas educacionais impostas pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, CEPAL) tem demonstrado a serviço de quem a educação está sendo moldada através do estabelecimento de metas a serem cumpridas que perpassam pela formação de força de trabalho qualificada, a implantação de uma gestão escolar pautada no gerencialismo, na eficiência, eficácia e na racionalização

dos recursos. Em todos os casos observa-se uma preocupação com foco na educação básica, mais especificamente com o ensino fundamental com o discurso de propiciar uma melhor participação na sociedade, e com uma distribuição de renda mais igualitária.

Contra essas condições de alienação, luta-se por uma educação consolidada nos princípios da teoria crítica que venha combater uma falsa cultura, direcionada ao consumo e a coisificação do homem, onde a liberdade intelectual deste acaba sendo tolhida e distanciada do seu contexto histórico-social, tornando-o um reproduzidor da dominação existente no mundo capitalista.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 9 fev 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Planalto Central. Lei nº 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 9 abr 2016

CARDOSO, Maria José Pires Barros. A Gestão Democrática e o Conselho Escolar. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva. LIMA, Lucinete Marques. CARDOSO, Maria José Pires Barros (Org.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: Edufma, 2012. p. 167-180

CARDOSO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade**/ Maria José Pires Barros Cardoso. Fortaleza, 2007. 281f.

CARDOSO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade**/ Maria José Pires Cardoso.- São Luís: Edufma, 2009.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. 2ª ed. Campinas SP: Alínea, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**/ Mario Alighiero Manacorda. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos- filosóficos**. Trad. RANIERI, Jesus. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000

OLIVEIRA, Ibraim Vitor de. **Arqué e Telos: niilismo filosófico e crise na linguagem em Fr. Nietzsche e M. Heidegger**. Editrice Pontificia Università Gregoriana. Roma, Italy: 2004.

RANIERI, Jesus. Acerca das chamadas “Determinações da Reflexão”: o lugar do pensamento na produção do real. In: JINKINGS, Ivana. NOBILE, Rodrigo (Orgs.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 63-74

ROSSI, Amélia do Carmo Sampaio. **Cooperativismo à luz dos princípios constitucionais**. 1. ed. 2005. 2ª. reimpr. Curitiba: Juruá, 2009.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Coleção Fronteiras da Educação. ed. Unijuí, 2005.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

**ABSTRACT:** In the present article, the issue of education in the emancipatory perspective is addressed, emphasizing the importance of the role of the school manager in the construction of a professional education that contributes to an education that fight against the alienation imposed by the dictates of capitalism. From a literature search, based on Marx's studies in view of the formation of omnilateral man not reified, but, complete, multilateral in every way. We showed how educational reforms was impacting in the course of education, organizing the management of schools under the molds of the managerial perspective. The formation of the worker student came to be targeted to meet the demands of the capital, ie, the preparation of workforce to a market increasingly demanding and exclusionary. It concludes by emphasizing the need to we think of another education, that is concerned with the formation of a free man, political, historical and builder of your reality.

**KEYWORDS:** School Management. Emancipatory Education. Human Formation.

## **CAPÍTULO X**

### **FELICIDADE: UMA PONDERAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

---

**Pamela Teixeira  
José Fabiano Ferraz  
Ana Cabanas**

## FELICIDADE: UMA PONDERAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

### **Pamela Teixeira**

Graduanda em Psicologia

Kroton-Anhanguera Educacional, Faculdade Anhanguera de São José, Departamento de Psicologia

São José dos Campos-SP

### **José Fabiano Ferraz**

Psicólogo

Mestre em Psicologia Social

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Kroton-Anhanguera Educacional, Faculdade Anhanguera de São José, Departamento de Psicologia

São José dos Campos-SP

### **Ana Cabanas**

Comunicóloga, Especialista em Metodologia Científica do Ensino, Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional, Doutora em Humanidades y Artes com Mención en Ciencias de la Educación, Directora Académica del Kriterion Educare

Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes

Rosario, Argentina

**RESUMO:** A fragilidade dos relacionamentos e o aumento pela busca do poder aquisitivo na sociedade contemporânea interfere na felicidade humana. Assim, nesta investigação, o propósito foi ponderar sobre o fenômeno da felicidade na perspectiva psicológica sócio-histórico que possibilita a avaliação do caráter social e as interferências do estilo de vida. Para isso, nesta pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo se utilizou o método de abordagem dedutivo e dialético e método de procedimento fenomenológico e funcionalista. O fenômeno da felicidade na sociedade contemporânea se construiu a partir de um sistema econômico, e a compreensão pós-moderna modificou a estrutura e o estilo de vida das pessoas. Em uma perspectiva sócio-histórico a felicidade na sociedade contemporânea adquire formas mercantis e instiga os sujeitos a fazer parte do ciclo consumista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modernidade. Sociedade Contemporânea. Aspectos sócio-histórico. Capitalismo. Felicidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Os fenômenos psicológicos possuem características sociais e históricas, pois refletem as condições socioeconômicas e culturais, não sendo preexistentes ao homem, nem pertencendo a natureza humana (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2009). A sociedade contemporânea é caracterizada pela liquidez das relações humanas como decorrência da busca pela felicidade. Por isso, a premência por estar

feliz seria o motivador da transição de uma sociedade sólida para uma sociedade líquida (BAUMAN, 2008).

A felicidade enquanto fenômeno psicológico adquire um caráter mercantil na sociedade capitalista contemporânea, que fomenta os sujeitos a adquirirem e exibirem coisas que outras pessoas não têm chance de conseguir. Portanto, a felicidade para os contemporâneos simboliza estar e/ou demonstrar estar à frente dos competidores (BAUMAN, 2008).

Desta maneira, esta investigação visou ponderar a perspectiva contemporânea de felicidade e a relação com o estilo de vida de acordo com a perspectiva psicológica sócio-histórica que possibilita a avaliação do caráter social.

## **2. METODOLOGIA**

Trata-se de uma investigação bibliográfica exploratória com caráter qualitativo com método de abordagem dedutivo e dialético com procedimento fenomenológico e funcionalista.

O estudo parte da teoria de base sobre a Psicologia sócio-histórica diante da sociedade contemporânea, uma temática pouca explorada para a análise do fenômeno felicidade líquida (MARCONI; LAKATOS, 2012).

Para o levantamento bibliográfico se utilizaram livros e artigos científicos publicados em periódicos (OLIVEIRA, 2004). Contudo, os axiomas Baumanianos sobre o amor líquido, a arte da vida e a modernidade líquida foram considerados como base teórica deste estudo, a qual foi complementada com os princípios Husleianos acerca do mundo contemporâneo e Rustianianos sobre o direito à felicidade.

Como a pesquisa parte do universo da sociedade contemporâneo conforme o contexto socioeconômico e cultural para enunciados específicos como a felicidade líquida, a conexão foi descendente, portanto, justificando o método de abordagem dedutivo e dialético com procedimento fenomenológico e funcionalista (CABANAS, 2017).

## **3. RESULTADOS**

De acordo com a Psicologia Sócio-histórica descrita por Bock, Gonçalves e Furtado (2009), os fenômenos psicológicos não são preexistentes ao homem e nem pertencentes a natureza humana, mas sim, são construções sociais.

Na sociedade contemporânea, a concepção de felicidade é construída conforme o contexto econômico capitalista. A busca pela felicidade nesta vertente social tem refletido em um avanço econômico, entretanto, o aumento do poder aquisitivo não refletiu diretamente na ascensão da felicidade (BAUMAN, 2008).

Rustin (2007) confronta, haja vista que a busca dos sujeitos contemporâneos pela felicidade associada aos bens aquisitivos pode ser responsável por seu próprio

fracasso. De acordo com dados estatísticos apresentados pelo autor, o aumento do poder aquisitivo em sociedades mais abastadas não possuem relação alguma com o aumento da felicidade.

Na sociedade contemporânea a relação entre dinheiro e felicidade fica ainda mais perceptível pela aparente necessidade dos indivíduos de obterem e apresentarem em público objetos com marcas e/ou logotipo. Todavia, não basta apenas apresentarem as marcas e logos, é necessário que sejam marcas e logos certos obtidos nas lojas certas, para que dessa forma se possa adquirir e manter a posição social ao qual eles estão inseridos ou desejam conquistar. Não basta apenas obter a posição social, é necessário que ela seja reconhecida socialmente (BAUMAN, 2008).

Por conseguinte, para alcançar a felicidade é necessário obter uma identidade reconhecida pela sociedade aspirada. Mesmo que para isso seja necessário modificar-se constantemente, tendo em vista que as pessoas têm direito de ir e vir, de optar pelo que deseja ou não, como ressaltado por (TOCQUEVILLE, 1988 APUD BAUMAN, 2008).

Se a felicidade está fácil e, constantemente, ao alcance, e para alcançá-la precisa apenas alguns minutos para folhear algumas páginas e sacar o cartão de crédito, então um eu que não consiga alcançá-la não deve ser real. Logo, é necessário modificar-se, haja vista que a ausência de felicidade é todo o motivo que se deve ter para se reinventar (BAUMAN, 2008).

Na contemporaneidade, fazer da própria existência uma obra de arte significa transformar-se constantemente para tornar-se, ou ao menos tentar se transformar em uma pessoa diferente do que se tem sido. É preciso transformar-se em um novo eu para apresentá-lo em público. Assim, em busca da autoafirmação se pratica a destruição criativa (BAUMAN, 2008).

A facilidade em modificar-se sempre que necessário para o convívio na sociedade contemporânea é nomeada de flexibilidade. Ser flexível e adaptável para os indivíduos contemporâneo é sinônimo de competência (ABBAGNANO, 2000).

A semelhança entre a sociedade contemporânea e os fluidos reside no fato de que os fluidos, diferentemente dos sólidos não mantêm a forma facilmente (BAUMAN, 2001).

Enquanto, os sólidos não sofrem com o impacto do tempo, tornando-o de certa forma irrelevante, os fluidos não permanecem por muito tempo com uma mesma forma, e, portanto, se modifica rapidamente. Por um lado, para os sólidos o tempo é pouco significativo, por outro, para os líquidos o tempo é extremamente relevante, pois a cada momento assumi uma nova forma.

A busca pela felicidade na sociedade contemporânea fomenta nas pessoas o desejo por algo que ainda não possuem, porém, o desejo precisa de tempo para amadurecer. Em uma sociedade que tem fobia em esperar e prefere a satisfação imediata, os desejos se tornam impulsos, pois esperar o cultivo dos desejos para dar lucro parece de um tempo cada vez mais longo (BAUMAN, 2004).

#### 4. DISCUSSÃO

A concepção de felicidade em um contexto econômico capitalista na sociedade contemporânea adquire uma condição mercantil representada enquanto prática de consumo. A felicidade como decorrência do alto poder aquisitivo está estampada em grande parte dos meios de comunicação, tornando-se mais evidente na concepção da **cultura da ostentação** que parece se auto afirmar pela necessidade de aceitação social.

A busca pela felicidade tem se fundamentado na obtenção de uma identidade reconhecida e valorizada pela classe social almejada que valoriza o ser humano pelos bens materiais e não pelo caráter. Entretanto, esta identidade não possui uma estrutura sólida, mas uma construção flexível e de fácil liquidez. Dessa forma, sempre que necessário descartasse a velha identidade e apresenta um novo eu, mais atraente e mais adaptável, criando, constantemente, o perfil situacional.

Essa identidade líquida mutável se atribui ao desejo por ser/estar feliz, a perspectiva de novos inícios possibilita ao ser humano a busca pela felicidade que se apresenta a pouco metros de distância. Basta apenas desfazer-se do que não é mais útil, abrindo um leque para a possibilidade de novos recomeços, como salientado por Huxley (2001).

Em uma sociedade de compradores e mercadores, desfazer-se do velho, daquilo que não proporciona mais prazer, não permanece apenas no âmbito econômico consumista de produtos/serviços, mas também afeta a esfera dos relacionamentos humanos.

A sociedade líquida moderna parece exibir uma certa aversão a tudo que seja para sempre ou a todo compromisso que dure um período maior do que o desejado. Por isso, os compromissos permanecem somente enquanto houver satisfação, sendo efêmeros (BAUMAN, 2008).

A ideia de algo permanente e imutável assemelhe-se ao tédio, que é um estado muito próximo da infelicidade, sentimento este inaceitável aos indivíduos contemporâneos. Desta maneira, a felicidade está longe de ser algo igual e permanente (FRIJDA, 1988 apud MYERS, 2012). De acordo com o fenômeno do nível de adaptação, temos a tendência de julgar diversos estímulos em relação a experiências passadas. Portanto, se uma experiência anterior foi motivo de grande prazer, as próximas experiências terão de supera-las (MYERS, 2012).

Além do fenômeno do nível de adaptação, a felicidade também se relaciona com a comparação com os outros que se julgam como semelhantes. É o conceito da privação relativa desenvolvido por pesquisadores para explicar a frustração dos soldados americanos na Segunda Guerra Mundial. Representa a ideia de que se é melhor ou pior quando comparados com os semelhantes (MYERS, 2012).

A era contemporânea estimula os sujeitos a terem e adquirirem coisas com a promessa de felicidade que se torna cada vez mais efêmera. Com a busca pela felicidade que se associa a momentos de intensa alegria, a felicidade caracteriza-se como euforia. Este estado eufórico tem como fatores causas orgânicas, como a presença de dopamina, que é responsável pela sensação de bem-estar. Assim,

sendo uma causa orgânica não é duradoura.

Entender a felicidade como momentos de euforia, não sendo constante e nem permanente, significa dizer que a felicidade não é cristalizada ou sólida, mas se apresenta de formas distintas, tornando-se, efetivamente, líquida.

Em uma sociedade em que o desejo se dá pela falta e os indivíduos são fomentados a desejarem a todo o momento, a felicidade é direcionada a algo que o sujeito não possui. Dessa maneira, na sociedade contemporânea os indivíduos estão sujeitos a desejarem e adquirirem bens materiais com a promessa de felicidade, ratificando a mercantilização da felicidade.

Em uma investigação, Silva (2004), observou que pacientes com depressão, dores crônicas e distúrbios hormonais encontram melhoras ao utilizar terapias alternativas como a massagem clássica, haja vista que, primariamente, não conseguem resultados satisfatórios com o tratamento médico convencional por meio da alopatia. Com o uso das mãos, o terapeuta, a partir de um conjunto de manobras, movimenta todo o sistema muscular, nervoso e sanguíneo, favorecendo os movimentos articulares pelas ativações de receptores nervosos, órgãos sensoriais e glândulas (SILVA, 2004).

A linguagem do toque é universal, pois instintivamente esfregamos os locais doloridos ou acariciamos uns aos outros, para nos acalmar (ASLANI, 1998). A massagem clássica é utilizada em pacientes que necessitam de um toque direto no corpo, transmitindo segurança, promovendo humanização ao paciente, reorganizando as funções vitais do organismo, combatendo dores e tensões. Tem valor terapêutico devido a uma manipulação do tecido, já que as manobras manuais manualmente são essenciais para que se obtenham os efeitos fisiológicos desejados musculares (GODOY, 1988).

Durante a massagem clássica, o profissional terapeuta dedica atenção ao paciente. Esse recurso, combinado com as sensações agradáveis da terapia, estabelece confiança e proximidade entre os dois (FREIRE, 1989). Tanto calmante e excitante, quanto desintoxicante, os movimentos da massagem clássica promovem principalmente o relaxamento físico, melhorando o estado psicológico, minimizando os impulsos nervosos causadores de tensão e ansiedade (MONTANGU, 1998).

A massagem clássica promove o relaxamento dos músculos tensos, o alívio da dor muscular, além de ajudar na circulação periférica, auxiliar na remoção de fluidos do corpo pelo sistema linfático e eliminar mais rápida dos produtos do metabolismo. Com a ação relaxante e revigorante, a massoterapia trabalha as estruturas físicas do corpo e as energias que lhe são próprias, buscando mantê-las em equilíbrio (CASSAR, 2001; SILVA, 2004).

Esta massagem é capaz de reduzir a dor, e tem sido indicada na dor crônica de diversas patologias como a fibromialgia, lombalgia, cervicalgia e nas enfermidades reumáticas e traumáticas (ASLANI, 1998). Também propicia outros benefícios como o auxílio nos tratamentos de problemas emocionais, além de relaxamento, diminuição de insônia, ansiedade, depressão, stress, agindo também em enfermidades psiquiátricas mais complicadas como anorexia nervosa e transtorno obsessivo-compulsivo (JOCA, 2003).

Cassar (2001) destaca que o deslizamento proporciona efeitos de estimulação mecânica dos tecidos, reflexos vasodilatadores da musculatura, redução da dor e da disfunção somática. O deslizamento superficial pode proporcionar também a diminuição de edema. A massagem clássica utiliza-se apenas das mãos para gerar benefícios aos pacientes depressivos, uma vez que uma das vantagens da massagem clássica é a não utilização de drogas, evitando os efeitos colaterais e permitindo ao paciente uma integração total consigo (DOMENICO, 1998; SILVA 2004).

Observando os benefícios que a massagem clássica pode desencadear sobre pacientes depressivos, nota-se a eliminação do quadro algico, o que pode ser explicado pela teoria das comportas de Melzack e Hall, onde há influência da estimulação tátil no alívio da dor, modulada pela passagem de informações nociceptivas pelas fibras A Alfa, A Beta, A Delta e C, na substância gelatinosa da coluna posterior da medula, resultando em inibição sináptica e estimulação de interneurônios a liberar encefalinas produzindo diminuição da dor e bem estar.

O que vem de encontro com estudo de dor e sofrimento realizado por Oliveira et al. (1997), que relata que talvez a teoria explique a reação reflexa que temos de massagear o local lesionado, porque a massagem estimula fibras grossas liberando substâncias responsáveis pela inibição da dor, como as endorfinas.

## 5. CONSIDERAÇÕES

O fenômeno de felicidade não é intrínseco à natureza humana, por isso a compreensão é estruturada a partir do contexto histórico e social. Contudo, a sociedade contemporânea encontra-se fundamentada a partir do aspecto econômico e, conseqüentemente, influenciando todas as esferas sociais.

Em uma sociedade pautada no contexto econômico, o sistema capitalista se apropria da felicidade tornando-a produção mercantil, estimulando o ciclo consumista. Dessa maneira, em uma cultura de aceleração, a expectativa de vida dos momentos de felicidade não pode durar mais que o necessário. Portanto os desejos nascem e morrem instantaneamente assim que supridos.

O comportamento consumista dos indivíduos contemporâneos que tem como pretensão atingirem a felicidade, movendo-os a trocarem de objetos em alta velocidade também afeta o comportamento no relacionamento intrapessoal e interpessoal, porque a durabilidade das relações dependerá da satisfação proporcionada mutuamente.

De modo geral, como a troca de objetos se deve à desatualização, reflexo da perda da satisfação, os relacionamentos têm como pretensão durarem apenas enquanto proporcionarem prazer. Por conseguinte, conclui-se que para os contemporâneos a felicidade representa estar e/ou demonstrar satisfação constante, descartando o velho, o usado, o antiquado, o conhecido ou o dominado e adquire ou busca pelo novo que representa sinônimo de satisfação efêmera.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt, **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Fundamentos teóricos da Psicologia Sócio-histórica. En: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.

CABANAS, Ana. **Pesquisa científica sem mistérios**. São Paulo: no prelo, 2017.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 2ed. São Paulo: Globo, 2001.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MYERS, David G. **Psicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 2004.

RUSTIN, Michel. What is wrong with happiness? **Soundings**. p. 67-84. 2007.  
Disponível em: [https://www.lwbooks.co.uk/sites/default/files/s36\\_06rustin\\_1.pdf](https://www.lwbooks.co.uk/sites/default/files/s36_06rustin_1.pdf).  
Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

**ABSTRACT:** The fragility of relationships and the increase in the search for purchasing power in contemporary society interferes with human happiness. Thus, in this investigation, the purpose was to consider the phenomenon of happiness in the socio-historical psychological perspective that makes possible the evaluation of the social character and the interferences of the lifestyle. For this, in this qualitative bibliographical research was used the method of deductive and dialectical approach and method of phenomenological and functionalist procedure. The phenomenon of happiness in contemporary society was built from an economic system, and postmodern understanding modified the structure and lifestyle of people. In a socio-historical perspective, happiness in contemporary society acquires mercantile forms and instigates subjects to be part of the consumer cycle.

**KEYWORDS:** Modernity. Contemporary Society. Socio-historical aspects. Capitalism. Happiness.

## **CAPÍTULO XI**

### **LITERATURA E ARTES VISUAIS: UM ENCONTRO POSSÍVEL**

---

**Roberto Carlos Farias de Oliveira**

## LITERATURA E ARTES VISUAIS: UM ENCONTRO POSSÍVEL

**Roberto Carlos Farias de Oliveira**

Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim-ES

**RESUMO:** O projeto, desenvolvido com as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do Ensino Médio, teve como tema a união entre a Literatura e as Artes Visuais, através de atividades que permitissem o entrelaçamento entre essas duas manifestações artísticas. A partir de conhecimentos adquiridos pelos alunos nas aulas de Literatura enfocando dois assuntos distintos: O mundo medieval (1<sup>as</sup> séries) e o roteiro da prosa romântica a partir de duas obras de José de Alencar, Cinco Minutos e A Viuvinha (2<sup>as</sup> séries), os alunos foram motivados a construir um objeto artístico tridimensional em uma caixa de sapatos que tivesse relação com o tema trabalhado em sala. Dentre os objetivos propostos focalizamos principalmente provocar o senso artístico e a percepção do trabalho do outro; produzir um objeto artístico visual; expressar-se através da linguagem oral e da visual, além de conhecer elementos constitutivos das Artes Visuais, como tridimensionalidade, desenhos, colagens, percepção, profundidade, perspectiva, modelagem e processo de criação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, Artes Visuais, Educação.

### 1. INTRODUÇÃO

A proposta de trabalhar com o tema Literatura & Artes Visuais: um encontro possível, foi baseada na visão da escola enquanto espaço de interação social. Como o projeto objetiva a criação de um cenário tridimensional, conceitos como processo de criação, percepção, composição, estão norteando as atividades desde a fruição da ideia inicial até sua constituição enquanto objeto de arte. Interessa, portanto a construção do mesmo e a sua apreciação, conforme afirma Cola (2010, p.47) que a

“educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas.”

Além disso, também é importante ter como base uma importante reflexão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que nos leva a pensar que “as atividades propostas na área de Arte devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação” (PCN, 2001, p.105).

A ideia foi que, ao perceber que os alunos encontram-se integrados ao espaço da escola e fluírem bem por ele, seria interessante produzir algo que pudesse propiciar a expressão e ao mesmo tempo dar ao corredor principal da escola um

motivo a mais para uma parada que não fosse apenas o encontro com os amigos. Pensando assim, fazer uma intervenção seria fazê-los atuar de duas formas principais: primeiro enquanto produtores de um objeto de arte e segundo como apreciadores de seus objetos e de outros alunos.

Os objetivos principais do projeto foram: 1. Provocar o senso artístico e a percepção do trabalho do outro; 2. Associar a Literatura e a História às Artes Visuais; 3. Produzir, a partir de comandos estabelecidos, um objeto artístico visual interativo com as disciplinas envolvidas; 4. Ler e pesquisar sobre os temas e textos ampliando seu conhecimento e auxiliando sua expressão artística; 5. Expressar-se através da linguagem oral e da visual; e 6. Conhecer elementos constitutivos das Artes Visuais, como desenhos, colagens, percepção, profundidade, perspectiva, tridimensionalidade, modelagem e processo de criação.

## 2. METODOLOGIA

De acordo com Cirilo (2010. p.42) “a obra em construção carece de materialidade para constituir-se como um objeto sinestésico que se colocará ao percebedor”, o que justifica o tema do projeto: a construção de cenários tridimensionais a partir de duas propostas: O mundo medieval (1<sup>as</sup> séries do Ensino Médio) e Cenas do Romantismo em Cinco Minutos e A viuvinha, de José de Alencar (2<sup>as</sup> séries do Ensino Médio). Entre discussões, leituras, pesquisas e debates, os grupos deverão dar forma física tanto às ideias do mundo medieval quanto às palavras dos livros de literatura, através da produção dos objetos artísticos finais.

“Essa futura fisicalidade da obra pode ser dada tanto por meio de matérias tradicionais (materiais modeláveis ou fundíveis, orgânicos, minerais ou sintéticos, fotossensíveis, pigmentos e tintas em suportes diversos, matérias perecíveis ou perenes, etc.), como por uma existência ligada à virtualidade das matérias digitais, ou, ainda, ter sua presença associada à relação espaço-temporal das artes performáticas.” (CIRILO; RODRIGUES, 2010. p.42).

Para esse projeto, trabalhou-se especificamente com materiais tradicionais, além do desenho que serve de caminho a ser seguido na execução do projeto como pode ser um elemento constitutivo do objeto final, uma vez que “desenho é a maneira de pensar e de dar forma ao que você sente, ao que você vê ou quer ver ou quer fazer. É uma maneira de sonhar, de criar textos, de ver o mundo, de fazer poesia.” (NETO, 2010).

Além disso, nas etapas do processo de construção desse objeto artístico, chamado cenário tridimensional, foram fundamentais os conceitos de Percepção e Composição. Gatti (2010. p.10) nos mostra que “a percepção é a fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita dar significado ao mundo. Assim, o ser humano é a soma de suas percepções singulares, únicas.” Ao discutir tal conceito, percebemos que através da arte é possível despertar no aluno seu olhar sensível para a realidade que o cerca, e que ele ao voltar-se para os temas do projeto, pode

se constituir como um ser capaz de dar sentidos diversos ao que lhe é apresentado. Nesse momento, ele está ampliando sua capacidade de análise e de crítica através da seleção do que irá ser representado tridimensionalmente. Toda a construção do cenário se dará a partir dessa seleção. Com isso, amplia-se o conceito de Arte e de belo, pois “fazer uma boa composição significa selecionar com cuidado os elementos que integrarão a obra e dispô-los de maneira harmoniosa” (Gatti, 2010. p.12)

As ideias iniciais para a execução dos cenários foram discutidas entre os pares e exploradas em sua potencialidade, aplicabilidade e funcionalidade. Cada construção teve que passar por esse crivo para que o resultado fosse uma composição harmoniosa que denotasse a intenção dos artistas que a produziram. Deveriam portanto, preocupar-se com as possibilidades de criação a partir de inúmeras formas, cores, texturas, tons e proporções relativas que eram relacionadas tendo em vista um significado, conforme nos propõe Gatti (2010).

Como a proposta de trabalho a ser realizada nas oficinas de Arte envolveu materiais diversos e com o foco sempre no tema proposto, não se pode deixar de considerar a técnica de colagem desses materiais. É o resultado dessa colagem que nos interessa, pois como afirma Gatti (2010, p.72) “a colagem pode conter muitas coisas possíveis de serem afixadas: papel, recorte de jornal, tecidos, objetos velhos, plantas secas, brinquedos... Alternadas com outros meios como o desenho e sombreados de cor, podem dar origem a composições inovadoras.” É esse o foco principal: a tradução das ideias e dos conhecimentos em imagens que falem por si mesmas.

Para a realização do projeto, optou-se como processo metodológico pelas oficinas de Arte, organizadas em forma de momentos. Nelas, a partir das ideias e conhecimentos dos alunos, foram apresentados elementos constitutivos das Artes Visuais, como desenhos, colagens, percepção, profundidade, perspectiva, tridimensionalidade, modelagem e processo de criação. Os alunos, em grupos, discutiram ideias dentro das temáticas abordadas e como suporte, receberam conhecimentos que os capacitam transpor tais ideias para o concreto, através da construção dos cenários.

Com a apresentação dos objetos construídos pelos alunos e com a apreciação dos objetos de arte dos demais integrantes do grupo como um todo, resgata-se, conforme ressalta Cirilo (2010, p.53), a função primordial da educação através da arte que

“deve ser uma educação para a constituição de um ser sensível e social, uma vez que esta possibilita ao homem experiências pessoais na sua percepção de estar no mundo, sendo de extremo valor para a sociedade, e possibilita-lhe ainda a consciência do seu lugar e natureza dentro da sociedade tecnológica e multicultural”.

O projeto foi executado no Instituto de Pesquisas Educacionais – IPE, uma escola particular, do município de Cachoeiro de Itapemirim /ES - com alunos das turmas A e C das 1as e 2as séries do Ensino Médio (82 alunos das 1as séries e 76 das 2as séries totalizando 158 alunos). Foi uma experiência bastante enriquecedora e muito bem aceita pelos alunos. Pode-se perceber que as atividades propostas

foram desenvolvidas com empenho e dedicação.

Com relação à execução do projeto, o mesmo se deu em etapas, as quais chamamos de “momentos”. No primeiro momento, apresentamos a proposta do projeto aos alunos e a partir de questionamentos sobre como fazer, que elementos usar, que efeitos produzir, enfim, fomos interagindo e introduzindo os primeiros conceitos da Linguagem Gráfica através da produção de um esboço (não obrigatório) e da apresentação dos elementos do desenho (ponto, linha, reta, formas geométricas), além dos conceitos de perspectiva para se conseguir os efeitos de profundidade e de gradação em planos, entre outros.

Feito isso, cada dupla/trio procurou através de um bate papo identificar o tema de seu cenário. Lembrando que os alunos das 1<sup>as</sup> séries deveriam criar sua composição a partir do tema O Mundo Medieval, considerando o que foi estudado em Literatura e História e através de pesquisas complementares, enfocando aspectos relevantes do que apreenderam. Já os alunos das 2<sup>as</sup> séries teriam como base dois romances lidos pela sala, sendo eles Cinco Minutos e A viuvinha, ambos de José de Alencar, aliados aos seus conhecimentos sobre o roteiro básico da prosa romântica. Em seguida, passamos à segunda etapa do processo. Nela, já com suas ideias organizadas e munidos de diferentes materiais – caixas de sapato, revistas, jornais, cola, tesoura, tecidos, areia, papelão, galhos, bonecos, miniaturas, massa de modelar, e uma infinidade de outros elementos – cada grupo deu início à construção de seu cenário.

De imediato, sugerimos aos alunos que atentassem para o processo de criação – como se dá início a uma atividade criativa, qual seu ponto de partida, como ela se desenvolve – ou seja, como eles pensaram a ideia inicial e que resultado será alcançado, como ela será finalizada. Além disso, auxiliamos aos grupos na montagem dos cenários através dos conceitos de percepção e composição, orientando seus olhares para as várias tentativas antes de se montar o produto definitivo.

Durante a execução dessa atividade, com a sala dividida em grupos, nós monitoramos cada grupo para atendimento e auxílio em suas dificuldades, sempre tendo o cuidado de deixar que as decisões finais fossem do grupo. Através dessa interação, vários conceitos foram passados aos alunos, dentro de suas expectativas e necessidades.

Para a realização das oficinas, como especialista em Literatura, todo o suporte teórico foi dado aos alunos, juntamente com os conhecimentos pertinentes à Arte, com o intuito de transmitir / informar / formar, os elementos constitutivos das Artes Visuais, como desenhos, colagens, percepção, profundidade, perspectiva, tridimensionalidade e modelagem.

### **3. RESULTADOS**

Realizar esse projeto foi enriquecedor porque trabalhar com Literatura e uni-la à Arte tornou a atividade de leitura e de seleção de conteúdo uma prática

interessante. A interação e a socialização dos alunos foram importantes para o andamento do processo de criação. Ao produzir tais cenas tridimensionais, os alunos foram apreendendo conceitos de Arte, de Literatura, de História, bem como noções de estética, de percepção, de composição, de linguagem gráfica, enfim. Despertar o prazer de criar um objeto artístico e apresentá-lo ao grupo tendo voz e vez, bem como vê-lo exposto para apreciação tornou-a bastante significativa. Além disso, pudemos perceber a sensibilidade, o empenho e o desejo de se fazer um objeto que fizesse jus ao que foi pensado desde o início do processo de criação.

#### 4. DISCUSSÃO

Realizar esse projeto foi enriquecedor porque trabalhar com Literatura e uni-la à Arte tornou a atividade de leitura e de seleção de conteúdo uma prática interessante. A interação e a socialização dos alunos foram importantes para o andamento do processo de criação. Ao produzir tais cenas tridimensionais, os alunos foram apreendendo conceitos de Arte, de Literatura, de História, bem como noções de estética, de percepção, de composição, de linguagem gráfica, enfim. Despertar o prazer de criar um objeto artístico e apresentá-lo ao grupo tendo voz e vez, bem como vê-lo exposto para apreciação tornou-a bastante significativa. Além disso, pudemos perceber a sensibilidade, o empenho e o desejo de se fazer um objeto que fizesse jus ao que foi pensado desde o início do processo de criação.

De modo geral, constatamos que todos os objetivos foram alcançados de maneira satisfatória tanto no processo quanto nos resultados alcançados. Pelo entusiasmo com que cada oficina era aceita, percebia-se o prazer do aluno em realizar tais atividades.

Algumas dificuldades surgiram, como o fato de os alunos terem pensado uma “coisa” e no momento de realizá-la não ter meios de concretizar tal pensamento. Tentamos sugerir outras possibilidades e tentativas para se chegar ao produto pensado. De forma tranquila tudo se resolveu porque a atividade de criação dava margem para muitas possibilidades de confecção do cenário – daí nossa dificuldade em atendê-los não ter sido grande. Ao contrário, foi bom trabalhar com atividades diferentes e ideias diversas ao mesmo tempo porque nos forçou a estar atentos a tudo o que acontecia nas oficinas.

A avaliação foi feita ao longo de processo desde o primeiro momento até a apresentação dos cenários, que foi feita em outro momento: cada grupo deveria apresentar seu cenário e falar sobre o seu conteúdo, além de qual foi a ideia do grupo e como foi realizada. A cada apresentação, a sala aplaudia o cenário e ao final foram expostos num espaço do corredor de entrada onde todos poderiam apreciá-los. Durante a apresentação percebemos o quanto os alunos aprenderam e se empenharam para que o resultado fosse o melhor possível. Todos sabiam previamente que haveria apresentação oral e exposição dos cenários na escola.

Ao verem os cenários expostos e mesmo antes disso (porque entre uma oficina e outra, os cenários foram guardados na sala dos professores), os

comentários foram muito positivos, tanto por parte dos professores, quanto da equipe pedagógica que apoiou o projeto desde o início.

Eram comuns as falas dos professores em dizer “Quando eles querem, eles produzem”, “Nossa, como ficou interessante! Muito criativa a proposta e o trabalho dos alunos”, entre outros. E todos queriam saber como foi feito, a partir de que ideia. Também por parte da direção da escola que achou “Incrível, uma ideia muito bem bolada!”.

Os alunos deixaram claro em suas apresentações que foi muito interessante produzir o cenário, “Houve oportunidade para troca de ideias e muita discussão também!”, além disso, “Foi um jeito diferente de avaliar o conteúdo de Literatura”, entre outros. Enfim o projeto foi aprovado por todos, que elegeram qual cenário estava mais bonito, de qual gostou mais, enfim, foi uma experiência que envolveu muitos personagens da escola.

Com esse projeto vários conteúdos foram contemplados, tais como Processo de criação, Percepção e composição, Desenho e Linguagem Gráfica, Modelagem, Literatura, História e Artes Visuais. Ficamos plenamente satisfeitos com os resultados alcançados.

## 5. CONCLUSÃO

O projeto Literatura & Artes Visuais: um encontro possível, realizado com alunos das turmas A e C das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do Ensino Médio no Instituto de Pesquisas Educacionais – IPE foi muito importante, uma vez que se tratou de uma vivência de ensino de Arte envolvendo conhecimentos teóricos e práticos. Foi por demais enriquecedor poder atuar em salas de aula em interação com outras disciplinas (Literatura, História) e pode trocar experiências, onde a cada oficina mais aprendíamos que ensinávamos.

O fato de ter sido desenvolvido em parceria com dois temas que estavam próximos aos estudos dos alunos muito colaborou para a interação maior nos trabalhos. A nós coube levar a ideia e fazê-los acreditar nas possibilidades de construção da mesma, sempre tendo o cuidado de não interferir de modo tão contundente que o resultado do trabalho não fosse aquele gerido pelos grupos. Em nossas atividades fizemos intervenções mais como suporte técnico e de conteúdo voltado especialmente para o campo da Arte.

Além disso, tivemos como resultados verdadeiras obras de Arte, apresentadas não apenas em forma, mas principalmente em conteúdo. Em todos os momentos foi percebido que os alunos envolveram-se e foram envolvidos pelas atividades propostas, cujo empenho e dedicação ficaram transparentes nos resultados apresentados. Embora em algumas etapas tivéssemos percalços, esses foram gerenciados de forma criativa e dinâmica tanto por nós alunos/estagiários, quanto pelos nossos alunos/oficineiros. Mas o que foi certamente proveitoso foi que todos nós ficamos imensamente satisfeitos com o projeto que nos encantou desde a ideia inicial até a sua finalização.

Ao olharmos a exposição das caixas-cenários muito nos encantou tanto a singeleza das obras quanto o carinho com que todo o ambiente escolar reagiu a elas. Foi importante porque avaliamos e fomos avaliados, isso nos deu uma certeza para nossos trabalhos futuros enquanto profissionais: a importância da elaboração de um projeto, de sua consistência teórica e da necessidade de envolvimento com os alunos e a integração com outras áreas em atividades que estejam lincadas aos conhecimentos dos alunos. Assim, tudo se torna mais significativo e com certeza proporciona melhor assimilação de conteúdos, bem como nos dá uma resposta positiva para o desenvolvimento de habilidades e de competências necessárias ao pleno desenvolvimento do educando.

## REFERÊNCIAS

- COLA, César Pereira. **Aspectos Legais do Ensino de Arte**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009. 178 p.
- CIRILO, José e RODRIGUES, Maria Regina. **Processo de Criação – Reflexões sobre a gênese na arte**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010. 127 p.
- CIRILO, Aparecido José. **Interações Culturais**. Vitória. ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009, 64 p.
- DIAS, Lincoln Guimarães. **Desenho I**. Vitória, ES: UFES, Universidade Aberta e a Distância, 2010. 178 p.
- GATTI, Bettina. **Percepção e Composição**. Vitória, ES: UFES, Universidade Aberta e a Distância, 2009. 80 p.
- NETO, Fernando Augusto dos Santos. **Desenho II – Desenho e Experiência**. Vitória, ES: UFES, Universidade Aberta e a Distância, 2010. 141 p.
- NETO, Fernando Augusto dos Santos. **Linguagem Gráfica**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental – 3 ed. Brasília: A secretaria, 2001. 130 p.
- SOUZA, João Wesley de. **Modelagem – Uma disciplina para introdução às configurações espaciais**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

**ABSTRACT:** The project, developed with the first and second grades of High School, had as its theme the union between Literature and the Visual Arts, through activities that allowed the interweaving between these two artistic manifestations. Based on knowledge acquired by students in Literature classes focusing on two distinct subjects: The medieval world (1st series) and the romantic prose script from two works by José de Alencar, Cinco Minutos and A Viuvinha (2nd series), the students were motivated to build a three-dimensional artistic object in a shoebox that related to the theme worked in the room. Among the proposed objectives we focus mainly on provoking the artistic sense and the perception of the work of the other; produce a visual artistic object; express themselves through oral and visual language, as well as knowing the constitutive elements of the Visual Arts, such as three-dimensionality, drawings, collages, perception, depth, perspective, modeling and creation process.

**KEYWORDS:** Literature, Visual Arts, Education.

## **CAPÍTULO XII**

### **O CONHECIMENTO DESDE A ANTIGUIDADE CLÁSSICA**

---

**Roberto Vargas de Oliveira  
Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos  
Patrícia Torres de Souza Cardoso  
Remilson Figueiredo  
Lilianne Gomes da Silva  
Kenia Olympia Fontan Ventorim  
Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso**

## O CONHECIMENTO DESDE A ANTIGUIDADE CLÁSSICA

### **Roberto Vargas de Oliveira**

Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Ibatiba), Diretoria de Ensino,  
Coordenadoria do Curso Técnico em Florestas,  
Ibatiba-ES

### **Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos**

Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Ibatiba), Diretoria de Ensino,  
Coordenadoria do Curso Técnico em Meio Ambiente,  
Ibatiba-ES

### **Patrícia Torres de Souza Cardoso**

Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Ibatiba), Diretoria de Ensino,  
Coordenadoria do Curso Técnico em Florestas,  
Ibatiba-ES

### **Remilson Figueiredo**

Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Ibatiba), Diretoria de Ensino,  
Coordenadoria do Curso Técnico em Florestas,  
Ibatiba-ES

### **Lilianne Gomes da Silva**

Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Ibatiba), Diretoria de Ensino,  
Coordenadoria do Curso Técnico em Florestas,  
Ibatiba-ES

### **Kenia Olympia Fontan Ventorim**

Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Venda Nova do Imigrante), Diretoria de  
Ensino, Coordenadoria de Administração,  
Venda Nova do Imigrante -ES

### **Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso**

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas,  
Departamento de Biblioteconomia,  
Vitória - ES

**RESUMO:** Conhecer a origem da construção do conhecimento, assim como as suas bases filosóficas e metodológicas ao longo do contexto histórico formam a estrutura dessa pesquisa. O estudo faz análise desde a origem da construção do conhecimento na antiguidade clássica, passando pela idade média e pelo contexto do humanismo e do renascimento na transição para a idade moderna. Pensadores importantes como Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros, que muito contribuíram no processo de construção do conhecimento ao longo da história da humanidade, têm suas participações citadas. Foi analisada a transição do conhecimento, num primeiro momento meramente metafísico, para um conhecimento onde o estágio dividido entre senso comum e ciência.

**PALAVRAS-CHAVE:** História do Conhecimento, Estruturação do Conhecimento e Filosofia do Conhecimento.

## 1. INTRODUÇÃO

Trata-se de um tema que permite um considerável amadurecimento pedagógico, tendo em vista que exige a participação dos diversos campos do conhecimento. Nas leituras, percebemos o quanto o tema é interessante e envolvente. Constatamos que teríamos um vasto campo de pesquisa além de um percurso a ser desenvolvido como um amplo projeto de pesquisa. A convergência sobre a estruturação histórica do conhecimento é consequência de nosso interesse na busca de respostas e alternativas.

Platão defende que para se compreender as proposições e entender as relações entre elas, é importante a sistematização do conhecimento. Sendo assim, é possível compreender a ideia do todo, construindo-se a ideia de unidade, a qual estaria no mesmo nível das ideias de bem, justiça e saúde concebidas por Platão (Garcia, 1995)

## 2. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, lança-se mão das literaturas científicas que tratam sobre a evolução do conhecimento no decorrer dos anos. Entende-se, nesse caso, a suficiência da pesquisa bibliográfica como enriquecedora ferramenta a conduzir-nos pelos trilhos da história, possibilitando-nos situarmos sobre fatores que contribuíram com a estruturação do conhecimento.

## 3. DISCUSSÃO

Desde os primórdios, o conhecimento revela-se como um relevante patrimônio da humanidade. No passado, significava instrumento de defesa pela sobrevivência. No presente, representa na condição de subsistência e existência, testemunho da história do homem, do que ele foi capaz de pensar e fazer representando a base sobre a qual se assenta a projeção do futuro.

Conforme nos relata Garcia (1995), a evolução do conhecimento, na pré-história, dependia do surgimento de necessidades que, por sua vez, provocavam o desenvolvimento de soluções para as diversas situações vivenciadas, começando pelo desenvolvimento da capacidade de organização até produção de instrumentos para as mais variadas aplicações.

Na continuação da trajetória do conhecimento, surge a escrita (dos egípcios, datada de aproximadamente 3500 a.C.). Em seu trabalho, Garcia (1995) lembra que “com a escrita, surge também o poder, que passa a ser exercido por uma casta de privilegiados, sobre uma classe analfabeta” destacando o surgimento da filosofia, na Grécia antiga, como um marco importante para a evolução do conhecimento. Essa mesma autora, argumenta que, a partir do contexto do século VI, o homem passou a viver uma fase de abertura para reflexão acerca de si mesmo. Trata-se do contexto

do período pré-socrático de 600 a 400 a.C., onde o homem reflete sobre a realidade natural, tentando desmistificar o mito e buscando a visão lógica, racional e sistemática.

Sócrates (469-399 a.C.), nascido em Atenas, interessou-se menos pelo mundo dos fenômenos naturais e mais pelo mundo das ideias a ele subjacentes (Franco, 2002). É conhecido como o pai da filosofia ocidental. O conhecimento para ele relacionava-se ao estudo do homem, contudo na direção do autoconhecimento, com vistas ao estabelecimento de uma ordem de prioridades com base na ética e na razão e não na tradição. O estudo da natureza para esse filósofo relacionava-se com a “maneira de viver” dos homens (Garcia, 1995).

Destacamos Platão (427-347 a.C.), que foi discípulo de Sócrates, como outro importante contribuinte na reflexão sobre o conhecimento. Em aproximadamente 386 a. C., Platão funda a Academia. A Academia de Platão veio a tornar-se um modelo de todos os colégios e universidades futuras (Garcia, 1995).

No início de sua carreira intelectual, Platão demonstra uma influência recebida de seu mestre, Sócrates. Nota-se que essa influência, com o tempo, dá espaço para a autonomia do pensamento platônico. Esse pensamento platônico é evidenciado, como próprio, quando exibe sua Teoria das Ideias, que discute questões inerentes ao conhecimento (Garcia, 1995).

Platão defende que para se compreender as proposições e entender as relações entre elas, é importante a sistematização do conhecimento. Sendo assim, é possível compreender a ideia do todo, construindo-se a ideia de unidade, a qual estaria no mesmo nível das ideias de bem, justiça e saúde concebidas por Platão (Garcia, 1995).

De acordo com Franco (2002), Aristóteles (384-322 a.C.), durante uma primeira fase de sua vida, recebe influência de Platão, frequentando a Academia por ele fundada. Ao longo de sua trajetória intelectual, Aristóteles adaptou as ideias de Platão às necessidades de uma ciência no sentido ocidental diferenciando o mundo Físico do Metafísico. Enquanto o mundo Físico decorre da sistematização da experiência do mundo exterior, o mundo Metafísico é resultado essencialmente da reflexão. Esta distinção é fundamental para a construção de uma ciência capaz de descrever com precisão e fidelidade os fatos observados na natureza exterior à reflexão puramente intelectual.

Aristóteles, sob a premissa de que “Se nada percebêssemos, não poderíamos aprender ou entender nada” define a sua linha de pensamento, com ênfase na percepção dos sentidos (Garcia, 1995). O pensamento aristotélico apresenta uma característica inovadora e histórica para a filosofia: é o criador do primeiro sistema filosófico organizado e metódico. Em seus tratados, Aristóteles defende que a filosofia deve ser orientada pela lógica formal, propondo que a correção do pensamento e o alcance da Verdade dependem da aplicação de um método no uso da razão (Prates, 1997).

“Sócrates ensinou a Platão, que ensinou a Aristóteles, que ensinou a Alexandre, o Grande, indubitavelmente os nomes mais famosos jamais interligados em tal sucessão” (Luce, 1994). A mesma autora descreve que no século III a.C., o

mundo grego assistiu à expansão de dois novos grandes sistemas filosóficos: o estoicismo e o epicurismo. Essas escolas filosóficas surgiram devido ao desenvolvimento emergente da sociedade grega, tendo como base o desenvolvimento das cidades e a expansão do mundo grego, resultante das vitórias de Alexandre, o Grande. Essa fase é também conhecida como período pós-socrático.

Ao analisar as questões estudadas pelos estóicos, Garcia (1995) observa que os mesmos interessaram-se pela física, ética e pela lógica, e, ao que parece, eles foram os que primeiro usaram o termo “Lógica”, como nós o conhecemos hoje. Os estóicos também interessaram-se por uma outra parte do estudo acerca do conhecimento, que hoje podemos denominar como teoria do conhecimento, tendo como fundamento os ensinamentos aristotélicos. A contribuição dada por essa escola grega caracteriza-se pela elaboração de uma justificativa para a questão do conhecimento, de natureza empírica.

Ainda de acordo com Abbagnano (1969), a filosofia escolástica não contribuía para a autonomia e nem para a independência crítica diante do conhecimento. Consistia em “levar o homem à compreensão da verdade revelada”, sendo que a verdade aqui deve ser entendida como aquilo que foi revelado ao homem por intermédio das Sagradas Escrituras. Para tanto, a Igreja dispunha de pessoas inspiradas por Deus, e devidamente reconhecidas por ela, para desempenhar tal função: eram os clérigos, padres e doutores da fé.

Com relação à ideia de unidade e totalidade, nessa fase da Idade Média, a concepção de mundo era aristotélica, mas contendo adaptações a partir das contribuições do platonismo e do estoicismo. A Igreja, o Império e o Feudalismo consideravam-se representantes da ordem cósmica na terra e tinham como instrumento a força da hierarquia, tidas como necessárias à ordem universal. Assim, sob essas condições, que a investigação filosófica se desenvolve.

Ainda, segundo Garcia (1995), o sistema escolástico sobrevive até o século XIV. No entanto, ainda no século anterior, surge o filósofo e teólogo São Tomás de Aquino, por meio do qual, acontece de fato a distinção clara entre razão e fé, entre teologia e filosofia, bem como a definição de seus respectivos objetos de estudo. Então, filosofia e teologia convertem-se em disciplinas cooperantes.

#### **4. CONCLUSÃO**

No processo histórico de construção do conhecimento, observamos é uma transição do conhecimento metafísico para uma subdivisão caracterizada como senso comum ou ciência, o que foi uma contribuição dos filósofos gregos.

Depois, nota-se uma tendência à fragmentação deste conhecimento científico em subunidades do saber, com fins de possibilitar maior aprofundamento contribuindo com o avanço da ciência como um todo. Esse processo tem lugar na história da estruturação do conhecimento em disciplinas que é a forma como temos acesso a esse conhecimento hoje.

## REFERÊNCIAS

ABAGNANO, N. **História da Filosofia** (do original: Storia Della Filosofia). Lisboa: 1969. v. III, V, VI ed. Presença.

FRANCO, H. Grécia e Alexandria: **Aristóteles. Apostila de Evolução dos Conceitos da Física** Publicação IFUSP 1336/98; 2ª edição 2002. Disponível em: URL: <http://plato.if.usp.br/1-2003/fmt0405d/apostila/helen8/index.html> [2015 Jul 23].

GARCIA, M.F. **Ambiente Logo e Interdisciplinaridade: a concepção dos professores.** [dissertação]. Campinas: UNICAMP/FE; 1995.

LUCE, J.V. **Curso de Filosofia Grega: Do séc VI a.C. ao séc III d.C.** Trad. de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: 1994.

POMBO, O., REBELO, A.A., MELO, A.P., GAIO, M., NEVES, M.I., GOMES, I.M. et al. **Academia/Localização histórico-geográfica** 2000. Disponível em: URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/academia/index.htm> [2007 Jan 13].

PRATES, E. **Passeio-relâmpago pelas Ideias Estéticas do Ocidente 2005.** Disponível em: URL: [http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Prates-Passeio\\_pelas\\_Ideias\\_Esteticas\\_Ocidente.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Prates-Passeio_pelas_Ideias_Esteticas_Ocidente.pdf) [2015 Jul 23].

**ABSTRACT:** Knowing the origin of knowledge construction, as well as its philosophical and methodological bases throughout the historical context form the structure of this research. The study makes an analysis of the origin of knowledge construction in Classical period, passing through the Middle Ages and the context of humanism and Renaissance in the transition to Modern Age. Important authors such as Socrates, Plato, Aristotle, among others, who contributed much to the process of knowledge construction throughout the history of humanity, are mentioned in this work. The transition of knowledge was analyzed, at first merely metaphysical and then knowledge itself, which is divided between common sense and science.

**KEYWORDS:** History of Knowledge, Structuring of Knowledge and Philosophy of Knowledge.

## **CAPÍTULO XIII**

### **O GOVERNO LULA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO SOBRE O CAPITAL FETICHE E A FORÇA DO TRABALHADOR**

---

**Débora Bianco Lima Garbi**

# O GOVERNO LULA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO SOBRE O CAPITAL FETICHE E A FORÇA DO TRABALHADOR

Débora Bianco Lima Garbi

## 1. INTRODUÇÃO

Avanços nas áreas sociais foi o grande marco do governo Lula, cujas ações de inserção da população em camadas antes impenetráveis aos menos providos de dinheiro recebe destaque, sobretudo no ensino superior privado, que foi uma de suas grandes marcas.

Vindo da base da classe trabalhadora, o então operário e dito conhecedor das necessidades do povo, em seus discursos inflamados nas corridas presidenciais, sempre dizia o que a população trabalhadora, e sobretudo de baixa renda, almejava ouvir. Seus discursos nas eleições de 2002 se baseavam na realidade do trabalhador que, desiludido com a política realizada pelos que nada se assemelhavam a ele, elege o persistente candidato carismático, o Luiz Inácio Lula da Silva para seu primeiro mandato.

Eleito no ano de 2002, Lula implementou muito do que prometeu e realmente tirou milhares da miséria, deu esperança aos jovens com programas de bolsas de estudo, mas, as políticas partidárias que criou, não foram suficientes para garantir que a população se sustentasse em suas novas posições da camada social que então ocupam.

Os arranjos econômicos e políticos firmados por ele e sua equipe foram frágeis e perversos, assim como as políticas focadas na meritocracia, uma vez que precarizaram e flexibilizaram ainda mais os direitos dos trabalhadores, que, assim como a economia atual, ruíram e se enterraram em dívidas e tiveram seus sonhos roubados e, mais uma vez, se encontram, assim como na década de 1990, desiludidos e sem perspectivas de melhora.

## 2. AVANÇOS E RETROCESSOS DO GOVERNO PETISTA

Com o auge do capitalismo nos anos 1990, nosso país vivenciou promessas partidárias e tendenciosas acerca da expansão econômica e o desenvolvimento nacional, especialmente no que diz respeito ao crescimento da participação do país na economia mundial.

Mota (2012) destaca que com a expansão do capitalismo, classificado por Bauman (2010) como “parasitário”, as políticas públicas sociais construíram discursos que tinham como pilares fundamentais o crescimento econômico com desenvolvimento social.

Em 1994, com a criação do Plano Real, iniciou-se um movimento de

estabilização econômica- que teve início no governo Collor e se desenvolveu com o governo FHC, baseado no modelo neoliberal, em que, com a busca da inserção nacional no mercado mundial, houveram esforços indiscriminados para a liberação econômica e financeira do Brasil, que acarretou em precarização das condições de trabalho. (SILVA, YAZBEK, 2012, p. 14).

Desta maneira, na década de 1990, o neodesenvolvimentismo apresentou-se como uma proposta de crescimento econômico, combinado com uma melhor distribuição de renda, mas para que fosse possível, deveria potencializar as capacidades humanas e assim, mobilizarem a partir do Estado (CEPAL apud MOTA, 2012).

Ou seja, diante deste cenário, as ações do governo culminaram, segundo lamamoto (2008), na consolidação de uma economia de regulação monopolista, desigual e intensificando ainda mais a dominação externa.

Principalmente a partir da década de 1990, verifica-se o alinhamento do Brasil ao movimento geral de globalização financeira e a implementação de um conjunto de reformas: reforma administrativa do Estado, abertura comercial e financeira, privatizações, desregulamentação da moeda, com a instituição do Plano Real em 1994. Ocorre o retorno do Brasil ao circuito financeiro internacional, enquanto receptor de recursos externos e abertura comercial (SILVA, YAZBEK, 2012, p. 14).

Em “Carta ao povo Brasileiro”, publicada em 22 de junho de 2002, diante da possível eleição de um líder de esquerda, Lula acalma o mercado econômico e ratifica sua posição em relação a promoção da chamada justiça social, enfatiza a necessidade de se mudar a forma atual de governo, dando foco na redução de juros, combate à inflação e ao equilíbrio das contas públicas com a estabilidade econômica e responsabilidade social, bem como afirma seu compromisso com a geração de emprego e melhor distribuição de renda.

Muito de suas promessas de fato realmente aconteceram, de acordo com dados do Ipea (2008), citados por Silva e Yazek (2012), entre 2003 e 2007, houve o crescimento produtivo do país, acompanhado pela melhoria de renda das famílias e a diminuição do número de pobres, passando de 35% em 2003, para 24,1% em 2007.

Assim, cabe a ressalva que as políticas públicas criadas no governo Lula, cujo foco era a erradicação da pobreza e desigualdade, diante das raízes neoliberais de seu governo, serviram para diminuição dos índices de pobreza e desigualdade social, em especial a partir de 2001.

Mas, infelizmente o capital cobra seu preço e, em consonância ao exposto por lamamoto (2008), diante da tendência da recessão, do desemprego e a vulnerabilidade externa, Lula continuou em seu governo- embora seu discurso fosse, antes de sua eleição, que o Brasil não iria continuar a financiar banqueiros em detrimento do bem-estar do povo brasileiro, exatamente como estava sendo praticado por seu antecessor, ajuste fiscal duro, taxas de juros elevadas e livre flutuação capitalista continuaram sendo praticados por Lula.

É inegável, sob o ponto de vista sociológico, no que tange a resolução

imediate dos problemas sociais, o esforço do governo petista em, de certa forma, compensar as práticas exclusivas do capitalismo, ao criar políticas públicas de enfrentamento a pobreza e a desigualdade social.

Porém, sobre o ponto de vista econômico, as políticas elaboradas pelo governo petista foram, como defende Iamamoto (2008, p. 36), ações sociais de programas focalizados de combate à pobreza que, na verdade, a maior ação de privatização da política social pública, cuja implementação passa a ser delegada a organismos privados da sociedade civil.

Portanto, ao Estado deveria caber a implementação das políticas sociais (algumas delas de forte caráter compensatório), ao mesmo tempo em que estimulava as atividades do grande capital (ALMEIDA, 2012), assim sendo, o aumento da dívida pública, combinada com a desigual distribuição de renda e a menor tributação das altas rendas, faz com que a maior carga tributária recaia sobre os trabalhadores (IAMAMOTO, 2008, p. 25).

Diante da prática socioeconômica do governo Lula, somente fez reforçar o conceito, já enraizado em nossa sociedade há anos, do clientelismo, em que há uma inversão de papéis, tendo o governo sido taxado de benfeitor, porém, seu real papel é bem diferente disso, uma vez que, perante a Constituição Brasileira, consta como sendo de obrigação do Estado a seguridade a direitos básicos como alimentação, trabalho e dignidade humana.

Para Ranieri (2013, p. 45 e 46), o Estado Constitucional se consolida entre o século XIX e início do século XX, e teve como principal finalidade a garantia da liberdade privada, política e econômica, bem como a segurança e a propriedade. A autora ratifica que a Constituição brasileira garante a liberdade contra o poder arbitrário e a igualdade perante a lei e a livre associação a classes.

Na concepção de Karl Marx, o Estado é tido como dominante, hegemônico, portanto, tem como objetivo o acúmulo de capital em detrimento das condições de trabalho do proletariado. O que significa dizer que o Estado não visa o bem comum, mas o interesse daqueles que detêm o poder (RANIERI, 2013).

Ou seja, em consonância com o que afirma Iamamoto (2008, p.31) o que se observa são soluções políticas para as grandes decisões que presidem a condução da vida nacional têm sido orientadas por deliberações “de cima para baixo”.

Ou seja, diante deste cenário, pode-se presumir que nossa política é formada por líderes que, na maior parte das vezes, fecham os olhos para as mazelas da sociedade, que por sua vez, não participa ativamente das decisões políticas, econômicas e sociais que irão impactar de forma direta sua vida como cidadão.

Cabe afirmar que os políticos são os grandes articuladores do capital, se não reféns dele que, portanto, por meio de um processo enjambrado, se articula e se reorganiza de forma desigual e alienante, cuja maior prejudicada é a classe trabalhadora.

### 3. A FETICHIZAÇÃO DO CAPITAL E A ALIENAÇÃO DO TRABALHO

Para Almeida (2012) o desenvolvimento capitalista industrial se realizou com grande velocidade, mas sem resolver a problemática das desigualdades internas, e sem também melhorar a inferioridade da nação brasileira perante o sistema mundial.

Advoga Potyara (2008) que o crescente do capitalismo causou um conflito entre o bem-estar humano, já que este sistema econômico privatizou as políticas públicas sociais.

O capitalismo tem a política de “tirar com uma mão e dar com outra”, já que as empresas exploradoras do meio ambiente e da força de trabalho, mantém (muitas vezes por imposição do poder público) uma política compensatória, que prevê a criação de projetos sociais e ambientais, como uma forma de minimizar suas ações degradantes.

Para Mota (2008), este modelo social compensatório, intitulado de estado social democrático, impõe a verdade coletiva de que estas ações são projetos de desenvolvimento social e ambiental, mas, que na verdade, são pequenas ações pontuais de diminuição do impacto de suas práticas capitalistas, mas, que é chamada (disfarçadamente) de desenvolvimento econômico da região.

Potyara (2008) advoga que a história mostra a hegemonia do poder ao afirmar que as políticas públicas e as ações sociais de nossos governantes pode ter o objetivo de suprir as necessidades da população, desde que os interesses políticos também sejam atingidos.

Para Bauman (2010), as políticas do Estado democrático são constituídas em consonância aos interesses e não contra os interesses dos mercados, e seu real objetivo (velado, é claro) é permitir a longevidade e segurança do domínio do mercado.

Mesmo havendo real melhora da condição de vida dos brasileiros e diminuição significativa da pobreza, as políticas públicas, que se tornam políticas partidárias, perdem seu real sentido no mundo capitalizado, onde o que seria uma ação de equidade social e melhor distribuição de renda têm como objetivo o financiamento do capital em detrimento da classe trabalhadora.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD (2008), citado por Silva e Yazbek (2012), o acesso a bens duráveis como máquina de lavar, televisão e geladeira, vem crescendo consideravelmente em nosso país, com destaque para o percentual de famílias com computador em casa 34,7%, internet 27,4% e celular 78,5%, segundo dados de 2009.

É obvio que estas políticas permitem o aumento do consumo das famílias pobres, porém, são iniciativas que não interferem na origem das desigualdades (MOTA, p. 168, 2008).

Iamamoto (2008, p.15) defendem que “a alienação do capital, faz com que a classe trabalhadora “acredite” que se pode ter igualdade ao poder consumir como a classe burguesa”, mas, para os autores, a fetichização do capital se apropria da força do trabalho por meio do juro. O desenvolvimento da valorização do capital permite e

torna necessário o desdobramento da taxa geral de lucro.

Junior (2007) discute sobre os modelos capitalistas e desenvolvimentistas, em que, segundo o autor, houve uma expansão ainda que limitada dos direitos trabalhistas e sociais, porém o modelo neoliberal de capitalismo inverteu essa tendência. Assim sendo, o neodesenvolvimentismo é uma política com foco nos resultados e na crescente produção que se desdobra sobre o fomento ao consumo e, portanto, incentiva a acumulação do capital.

A transferência de riqueza entre classes e categorias sociais entre países está na raiz do aumento do desemprego crônico, da precariedade das relações de trabalho, das exigências de contenção salarial, da chamada “flexibilidade” das condições e relações de trabalho, além do desmonte da proteção social. (IAMAMOTO, 2008, p. 25).

O maior incentivo ao crédito, a fomentação da “sociedade consumo”, atrelado aos novos padrões sociais, econômicos e até mesmo familiares, causou um grande colapso financeiro na vida do trabalhador, uma vez que diante do alto índice de endividamento, teve que, mais uma vez, recorrer ao capital alheio para sanar suas dívidas. Para lamamoto, (2008) a forma de empréstimo é peculiar da circulação do capital como mercadoria.

A introdução dos cartões de crédito foi um sinal do que viria a seguir. Foram lançados no mercado cerca de 30 anos atrás, com o slogan exaustivo e extremamente sedutor “Não adie a realização do seu desejo”. Você deseja alguma coisa, mas não ganha suficiente para adquiri-la? (BAUMAN, 2010, p. 12).

A propósito, recente pesquisa revela que, no Brasil, houve significativas mudanças no padrão de consumo da classe trabalhadora. Foram incorporadas 16 milhões de famílias ao mercado de consumo. Com isso, houve uma grande facilidade de acesso ao crédito. (MOTA, 2008, p. 168).

No que diz respeito ao Estado, sabe-se que ele, através de estratégias políticas e sociais, relacionadas a criações de condições favoráveis ao processo de acumulação de capital e da necessidade de dar respostas às pressões exercidas pelos trabalhadores, por melhores condições de trabalho e de vida, procurou viabilizar, no desempenho de seu papel, as circunstâncias para a emergência das políticas sociais (LIRA, 2012, p. 170).

Bauman (2010) afirma que todos nós podemos ter o que desejamos, mas o encurtamento do tempo para a satisfação desta necessidade faz com que a classe trabalhadora pague mais por isso.

E o que resta para a população são as altas taxas de juros em nome do consumo desenfreado. Embora seja dado o nome de ascensão da classe média, o fomento ao crédito é a forma encontrada pelo governo de reaver o dinheiro “dado” as famílias por meio de programas como o bolsa família, já que o pilar do capital é o juro, fazendo assim aumentar o capital da classe dominante.

#### 4. METODOLOGIA

Este trabalho foi escrito com base em pesquisa bibliográfica, utilizando-se do método histórico e social-construtivo, resultando em uma revisão bibliográfica.

Para Gil (2008), o método social-construtivismo é considerado como uma realidade subjetiva, pois é interiorizada por meio da socialização. O autor defende também que, ao tomarem contato com condições objetivas historicamente determinadas, constroem sua realidade subjetiva que, concomitantemente é objetivada, constituindo, dessa forma, a realidade objetiva em que vivem (GIL, 2008, p.24).

Segundo Lakatos, (1992, p. 81), o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo que sua principal vantagem é de permitir que o investigador ter contato com uma gama muito ampla de conteúdo (GIL, 2008, p.50).

#### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o presidente Lula tenha dado real oportunidade de acesso a bens antes pertencentes apenas a classe dominante brasileira- o que é louvável e inegável, não se resolveu os problemas sociais a longo prazo, sendo que há hoje um número grande de famílias que haviam subido na pirâmide social e que atualmente ocupam uma posição inferior à de quando subiu.

Nosso país clama por políticas públicas que não sejam apenas momentâneas, mas sim, de líderes que tenham o real propósito de melhor a sociedade, em que saúde, educação, moradia e principalmente trabalho seja possível para todos os brasileiros e brasileiras, tornando assim, o desenvolvimento sustentável.

Mas, o que vimos atualmente é o resultado de uma política eleitoreira e partidária, cujo foco não estava sobre os trabalhadores, mas sim, sobre apenas possibilidade do partido se manter no poder.

Medidas como redução de IPI, redução do preço da linha branca e o incentivo ao crédito são, antes de tudo, políticas partidárias e não públicas, que alienam a classe trabalhadora com o slogan “Sim, você trabalhador pode comprar com seu salário”, mas, que na realidade, fomenta o endividamento e o sentimento clientelista da população, que reflete se nas urnas.

A população brasileira teve um significativo aumento de renda, mas, a custo de um juro elevadíssimo, sendo assim, dada a sensação de maior equidade social, mas, à custa da precarização do trabalho, da exploração do capital.

Hoje o que se vê são famílias que antes estavam na classe média descaírem no patamar, ou seja, infelizmente o processo de inclusão “maquiada” fez com que essas pessoas acreditassem que teriam suas vidas melhoras, mas que, em verdade,

apenas foram iludidas com o falso sentimento de ganho social.

Embora todos sejam livres perante a lei, o que se vê na pós-modernidade são trabalhadores reféns de seus trabalhos, já que o Estado não cumpre com suas obrigações constitucionais, fazendo com que a classe trabalhadora se submeter a condições precárias de trabalho e renda, com o único objetivo de sanar necessidades básicas como alimento, moradia e saúde, ou, para honrar suas prestações de carro, casa e eletrodoméstico, cuja compra foi amplamente incentivada pelo governo.

Desta maneira, fica evidente que o real interesse dos líderes políticos é na verdade causar a alienação social, pois, sabe-se que em um país onde não há problemas sociais, não há voto, não há exploração da desgraça alheia em nome de uma eleição “milagrosa”, pois, entra ano e sai ano, os políticos brasileiros prometem resolver problemas que não podem ser resolvidos em apenas quatro anos de gestão, se valendo das mazelas sociais que estão enraizadas em nossa cultura de prática hegemônica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. R. Entre o nacional e o neonacional- desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, 2012.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

IAMAMOTO, M. V. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempos de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JÚNIOR, A. B. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007.

LIRA, I. C. Trabalho informal como alternativa ao desemprego: desmistificando a informalidade. In: SILVA, M. O S., YAZBEK, M. C. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2012 p. 169-208.

MOTA, A. E. **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

POTYARA, A. P. P. **Política social: temas e questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RANIERI, N. B. S. **Teoria do Estado: do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito**. Barueri, SP: Manole, 2013.

SILVA, M. O S., YAZBEK, M. C. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2012.

**RESUMO:** O presente texto tem como objetivo apresentar uma breve discussão acerca das políticas de enfrentamento a pobreza e melhora da condição de vida dos trabalhadores brasileiros, que foram implementadas sobretudo no governo Lula, cuja análise leva em consideração seus ônus e os ganhos. De forma crítica, pretendeu-se analisar as conquistas sociais e a alienação que ocorreu com a fetichização do capital, fruto de uma política expansionista e demagoga. De maneira sucinta, apresentou-se alguns conceitos do neodesenvolvimentismo, assim como a precarização das condições de trabalho e renda do trabalhador brasileiro, que, mediante o alto incentivo ao crédito e ao consumismo desenfreado, torna a classe trabalhadora refém do capital com a falsa promessa de inclusão social. Procurou-se também, problematizar as políticas compensatórias e a taxa de endividamento do trabalhador, resultante da alta taxa de juros praticada no Brasil, assim como discute-se também a hegemonia dos políticos e o sentimento clientelista de nossa população, que é altamente reforçada pelas políticas governamentais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Governo Lula. Políticas Públicas. Capital Fetice. Alienação do Trabalhador.

## **CAPÍTULO XIV**

### **PAPA PIO XII E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

---

**Felipe Alexandre Cardoso Costa  
Valéria Trigueiro Santos Adinolfi**

## PAPA PIO XII E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

**Felipe Alexandre Cardoso Costa**

Universidade do Vale do Paraíba

São José dos Campos- SP

**Valéria Trigueiro Santos Adinolfi**

Universidade do Vale do Paraíba

São José dos Campos- SP

**RESUMO:** Este artigo tem por intuito discutir, com base no contexto histórico, os sentidos das ações de Eugenio Maria Giuseppe Pacelli, personagem que exerceu o papado como Pio XII. Durante os anos de 1939 até 1945, a sociedade enfrentou um grande desafio e que ainda se faz presente em nossas memórias e reflexões, que fora a Segunda Guerra Mundial. Esses eventos foram gestados em meio à sociedade alemã, que passava por uma crise social, na qual emergiu desde a Escola de Frankfurt com um dos grandes centros do pensamento ocidental da época até o totalitarismo nazi- fascista de Adolf Hitler. Neste quadro ocorreu a ascensão da União Soviética, vista como ameaça vermelha. Neste cenário, o Papa Pio XII entra para a História como figura ambígua, visto por uns como o Papa de Hitler, e por outros como o papa que abrigou e salvou milhares de judeus.

**PALAVRAS-CHAVE:** Segunda Guerra Mundial, Nazismo, Igreja, Anti-semitismo.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca por objetivo, discutir a figura histórica da pessoa de Eugenio Maria Guiseppe Pacelli e de que maneira ele guiou a Igreja Católica Apostólica Romana durante a Era Contemporânea, a partir do ano de 1939, em que foi escolhido como Papa, mas não esquecendo sua trajetória dentro da Igreja, que desde ordenado sacerdote, fora se projetando um diplomata da Igreja Católica.

Todavia ronda sobre a pessoa do Papa Pio XII uma controvérsia, sobre quais teriam sido suas atitudes durante o Holocausto, que de alguma maneira, o Papa Pio XII colaborou com os nazistas ajudando de forma indireta na eliminação dos Judeus durante o período da Segunda Guerra Mundial e que o Papa Pio XII compactuava com as ideias de Adolf Hitler. Esses são exemplos de informações, que se disseminaram ao longo dos anos após a morte de Pio XII que se sucedeu no ano de 1958.

Neste quadro Adolf Hitler, que ascendeu ao poder da Alemanha como Chanceler do III Reich no ano de 1933, foi soldado na Primeira Guerra Mundial, alguém sem precedentes que o denotassem como um futuro líder de uma grande nação, durante sua vida escolar foi um aluno normal, como relata no livro Ascensão e Queda do III Reich.

Quanto ao que a mim se refere, Hitler não me deixou impressão favorável

nem desfavorável em Linz. Ele não era, de modo algum, um líder de sua classe. (SHIRER, 1960, p. 33).

Apesar dessas características, Adolf Hitler possuía um grande poder na oratória. "Hitler, que, em Minha Luta, atribuiu grande importância à oratória na política" (SHIRER, 1960, p. 52).

Ele conseguiu conquistar as pessoas com seus discursos, foi através destas falas que Adolf Hitler reuniu inúmeros seguidores de suas visões e propostas de governo, ele era visto como uma figura messiânica, um indivíduo que iria devolver ao povo alemão seu orgulho que, outrora lhe era tido, porém, este orgulho custou um profuso número de vidas, qualquer que fosse quem estava em seu caminho.

## 2. METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado com base numa pesquisa ainda em curso, e por meio de metodologia qualitativa.

Por meio de análise bibliográfica, buscar compreender esse período que assolou a todos, que sofreram direta ou indiretamente, por este fato Histórico, que se tornou a II Guerra Mundial.

## 3. DISCUSSÃO

Adolf Hitler nasceu no ano de 1889 no dia 20 de abril, era Austríaco, filho de um funcionário alfandegário, seus pais se chamavam Alois e Klara, eles eram primos em segundo grau, Adolf Hitler em sua infância estudou na escola pública de Fischlham nas redondezas de Linz, mas devido às mudanças rotineiras de seu pai passou também por outras escolas, seu pai era um homem com personalidade forte. Hitler enfrentou seu pai, quando decidiu que não o seguiria profissionalmente, foi um jovem sem grandes feitos, desde cedo demonstrava um propenso anti-semitismo e um fanático nacional, que considerava quem não fosse Alemão um ser inferior.

Quando conheci Adolf Hitler- diz August Kubizek, recordando os tempos que passaram juntos em Linz- seu anti-semitismo já era pronunciado (...) Hitler já era um anti-semita confesso quando foi para Viena. (SHIRER, 1960, p.53).

Após a Primeira Guerra Mundial a crise na Alemanha se instalou, com pessoas passando fome, o alto nível de falta de empregos, estes foram fatores que ajudaram o povo alemão a crer nas palavras de Adolf Hitler, quando ele disse que iria restituir o orgulho de seu povo, que iria trazer a Alemanha de volta a seu lugar, suas palavras, perderam todos os sentidos, quando afundou a Alemanha em uma Segunda Guerra Mundial. Promovendo para consumo interno uma ideologia anti-semita, racista e higienista, apontando os maiores inimigos de seu governo, pessoas deficientes, filhos da própria Alemanha; não hesitou em assassinar; os cidadãos deficientes que

na visão dele não serviam para sua sociedade perfeita eram vidas que poderiam e deveriam ser descartadas, como algo que simplesmente se joga no lixo; homossexuais, Testemunhas de Jeová, cuja recusa em servir ao Estado alemão soava como traição; militantes dos partidos de esquerda e opositores ao regime; e o grupo étnico que mais sofreu com sua ditadura militarizada, foi o povo Judeu, que como criminosos, foram condenados à duras penas e a morte pelo simples fato de serem Judeus e seguirem uma determinada religião, no trecho a seguir pode se observar o tratamento aos deficientes e quem se posicionava contra o Nazismo.

O resultado final foi diferente, conforme os países. Na Alemanha, o totalitarismo assumiu formas extremas, racistas e imperialistas amplamente inspiradas na obra de Rosenberg. O mito do século XX e no Mein Kampf de Hitler, que logo se manifestaram na esterilização dos deficientes físicos e dos doentes mentais (lei de 14 de julho de 1939), na eliminação física da ala radical do partido e da oposição de direita. (MARTINA, 2014, p. 123).

O povo Judeu sofreu durante a Segunda Guerra Mundial com o anti-semitismo.

Anti- Semita: contra e Semita: denominação dos descendentes de Sem, filho mais velho de Noé- das famílias étnicas que povoavam o Oriente Médio nos tempos bíblicos: fenícios, assírios, arameus e os hebreus. (ABRAHAM, 1976, p.11).

Os judeus foram proibidos de exercerem suas funções em meio à sociedade em que o Nazismo se fazia presente. “O anti- semitismo é como uma epidemia. Pode aparecer quando menos se espera e com consequências imprevisíveis.” (ABRAHAM, 1976, p 13).

Nas citações acima, é possível analisar como o nazismo assumiu sua forma na Alemanha, de maneira rápida, desde o ano de 1933 quando Adolf Hitler assumiu o poder como Chanceler do Terceiro Reich, até o ano de 1939, quando explodiu a Segunda Guerra Mundial. As suas consequências foram inimagináveis, com pessoas sendo assassinadas em câmaras de gás, envenenadas e sendo obrigadas ao trabalho forçado e tratadas nos campos de concentração de maneiras desumana.

(...) O Bloco de madeira, apinhado de humanidade sofredora, está cheio de palavras, de lembranças e de uma dor diferente. Heimwech, chama-se em alemão essa dor. É uma palavra bonita; significa “dor do lar”. Sabemos de onde viemos; as lembranças do mundo de fora povoam nossos sonhos e nossas vigílias; percebemos com assombro que não esquecemos de nada; cada lembrança evocada à nossa frente, dolorosamente nítida. (LEVI, 1988, p.77)

Muitas pessoas, como Deficientes Físicos, Homossexuais, Ciganos, Testemunhas de Jeová, partidários da Esquerda, e particularmente Judeus, pagaram o maior valor que se pode pagar em uma guerra, tiveram suas vidas ceifadas, sem terem uma parcela de culpa, os Judeus sofreram com o anti-semitismo alemão, sofreram com a falta de empregos, fome e discriminações por parte do totalitarismo

dos nazista, foram desumanizados e coisificados.

Desejaria não ter falado ao polonês, parece-me que nunca sofri, na minha vida toda, insulto pior. O enfermeiro acabou sua demonstração, em sua língua que não entendo e que me soa terrível; dirige-se a mim e, em quase alemão, compassivamente, fornece-me uma síntese:- Du Jude kaputt. Du schnell Krematorium ferting. (Tu judeu liquidado, tu em breve crematório, acabado). (LEVI, 1988, p. 68).

Neste trecho acima, pode se observar, a maneira que os prisioneiros eram tratados nos campos de concentração nazistas. O processo de desumanização que leva o enfermeiro a proferir uma sentença baseada unicamente em sua condição étnica, de forma fria e lógica.

Este cenário de tragédias e horrores começou no ano de 1939, no mês de agosto a Alemanha assinou um tratado com a União Soviética de não agressão. No dia 1 de setembro do ano de 1939 com a invasão da Polônia, se deu o início da Segunda Guerra Mundial.

Adolf Hitler entrou para a política, filiando-se ao Partido Nacional Socialista, que futuramente passaria a ser chamado de Partido Nazista, algo que no ano de 1939 mudou rumo da história de milhares de pessoas inocentes que perderam suas vidas.

No período de 1933 - ano de ascensão de Adolf Hitler - até o ano de 1945 quando veio a falecer, a Alemanha passa por mudanças, a forma de governo que Hitler instalou foi um estado que estava acima da sociedade.

No dia 30 do mês de janeiro do ano de 1933, Adolf Hitler alcançou seu objetivo, tornando-se Chanceler da Alemanha e tendo como seu antecessor Paul von Hindenburg, presidente alemão que já tinha oitenta e seis anos e foi o último representante do regime conhecido como República de Weimar. Após Hitler assumir o poder, houve uma grande festa por parte do Partido Nazista na Alemanha.

Entretanto em meio a este cenário, que estava se formando na Alemanha, com Adolf Hitler emergindo de tal maneira no cenário político social, foi algo que não passou despercebido pelo Vaticano, em Roma, a sede da Igreja Católica Apostólica Romana na Itália, que nesta época antes de explodir a Segunda Guerra Mundial tinha à frente, como Sumo Pontífice, o Papa Pio XI- Achille Ratti, que governou a Igreja de 1922 a 1939.

Durante o século XX a Igreja via crescer cada vez mais o Nacionalismo e o Totalitarismo. O Nacionalismo assumiu diferentes formas nos diversos países, mas por quase toda a parte transformou o amor da pátria no culto idólatrico da pátria. (MARTINA, 2014, p.122).

O nacionalismo cego e idólatrico foi um dos elementos que condenaram à Alemanha com o Nazismo. Na Itália se encontrava a ditadura do Fascismo com Mussolini, durante o pontificado do Papa Pio XI, o Vaticano foi reconhecido como Estado, através da assinatura, do Tratado de Latrão entre a Igreja Católica Apostólica Romana e o Governo Italiano, assinado no dia 11 de fevereiro do ano de 1929, uma concordata que assegurou a Igreja o livre exercício do poder espiritual e demais fatores. Com o tratado assinado, a Igreja conseguiu maior liberdade para trabalhar e

também maior alcance em seus trabalhos.

No mesmo ano de 1939, quando a Segunda Guerra explodiu, o Papa Pio XI veio a falecer. Foi também o ano em que um Romano subiu à Cátedra de Pedro, como Sumo Pontífice, seu nome era Eugenio Maria Guiseppe Pacelli que escolheu o nome de Pio XII.

As dezesseis horas, sobe enfim a fumaça branca e o clamor da multidão só cessa quando o decano da ordem dos diáconos, cardeal Camilio Caccia Dominioni, aparece na loggia central da Basílica de São Pedro para anunciar que a Igreja tem um novo papa, “o eminentíssimo Eugenio Pacelli, que escolheu chamar-se Pio XII”. (MELO, 1974, p.58)

Nascido no dia 2 de março do ano de 1876, seus pais se chamavam Virginia e Filippo Pacelli. O Papa Pio XII descendia de uma família da nobreza negra. Seu pai era advogado e atuava junto a Igreja, porém foi sua mãe Virginia que o incentivou aos ensinamentos católicos, Eugenio Pacelli estudou em uma escola dirigida pelas Irmãs Gertrudes e Prudence, se destacou desde criança devida sua habilidade para os estudos, Eugenio Pacelli se destacou também na Escola Liceu Visconti. “Desde a infância, destacou-se por ser um notável e disciplinado aluno, sobressaindo-se por sua inteligência e determinação - sempre foi o primeiro aluno de todas as escolas que freqüentou” (CARDOSO, 2009, p.2)

Estudou até o Doutorado em Direito Canônico, todo o processo que Eugenio Pacelli passou antes de ser eleito Papa, colaborou para se tornar um diplomata da Igreja Católica.

Diplomacia esta que era inerente à sua personalidade, pois, já na qualidade de Papa, Eugenio Pacelli se destacaria por sua grande capacidade diplomática e por seu poder de negociação. Sua personalidade era forte e incisiva. (CARDOSO, 2009, p.2)

Eugenio Pacelli trabalhou como Núncio em Munique e também em Berlim entre os anos de 1917 e 1929, Eugenio Pacelli também colaborou com o Papa Bento XV na tentativa de evitar a Primeira Guerra Mundial, mas sem êxito.

Após o falecimento do Papa Pio XI começou o conclave (que significa entre chaves). Os cardeais ficam isolados sem interferência externa na Capela Cistina, para fazerem a votação do novo Pontífice.

No conclave de 1939, o grande favorito para vencer, era Eugenio Pacelli, que no decorrer dos anos adquiriu grandes experiências como Secretário de Estado de Pio XI, Eugenio Pacelli foi eleito Papa no dia 2 do mês de março do ano de 1939, no dia 1 de setembro a Alemanha invade a Polônia, se dando o início da Segunda Guerra Mundial que se prolongou até o ano de 1945.

Este período foi um dos piores e mais desconcertantes da história da humanidade, muito dos olhares se voltaram para o Vaticano, em busca de auxílio e socorro, uma guerra que mostrou um poderio de arma de fogo que não se tinha visto ainda, uma guerra que também contava com os trens que transportava os judeus para os campos de concentração e câmaras de gás.

Os vagões eram doze, e nós, 650; no meu vagão, havia apenas 45, mas era um vagão pequeno. Ali estava, então, sob nossos olhares, sob nossos pés, um dos famosos comboios alemães, desses que não retornam, dos quais, tantas vezes tínhamos ouvido falar (...). (LEVI, 1988, p.17)

Pio XII enfrentou de 1939 até 1945 o cenário da guerra, o Papa era o líder espiritual de 450 milhões de pessoas, todas as decisões que seriam tomadas ou que não seriam tomadas por diversas razões iriam passar, pelas ponderações de Pio XII.

O Estado do Vaticano não possui poderio de armas de fogo e as forças que Pio XII enfrentou eram superiores a ele no quesito de poder bélico, todas as decisões tinham que ser tomadas de forma cautelosa.

Assim que se iniciou a Segunda Guerra, Pio XII convocou uma reunião no Vaticano para poder ponderar quais seriam as mais viáveis decisões a serem exercidas com a Guerra já em andamento. Antes da Segunda Guerra se iniciar, Pio XII já mostrava sinais de preocupação com o povo Judeu na Alemanha tomada pelo totalitarismo de Adolf Hitler, antes do começo da Guerra, Pio XII chamou os Cardeais alemães para compartilhar essa preocupação “abandonado e trocado a cruz de Cristo pela suástica” (THOMAS, 2014, pág, 65). Nesta reunião, Pio XII autorizou que os Cardeais alemães não parassem de ceder esforços junto ao povo Judeu da Alemanha e também expedindo certidões de nascimento para a proteção dos que estivessem em perigo.

Dentro das instalações do Vaticano Pio XII contava com criptógrafos da Santa Sé, eram sacerdotes especializados em diversas línguas e com diplomas em matemática avançada, eles tinham como missão no Vaticano criar códigos que não fossem decifráveis e também de decifrar códigos, no começo da Segunda Guerra.

Três andares abaixo da capela do papa onde se celebrava a missa matutina, trabalhava uma equipe de sacerdotes especializados. Entre eles estavam monges franciscanos com perícia em línguas antigas e jesuítas com diplomas em matemática avançada. Falavam as línguas da Europa, do Oriente Médio e da Ásia entre si e compartilhavam uma perícia em comum: a habilidade de usar grupos randômicos de letras e algarismos para criar códigos indecifráveis e decifrar outros. Eram os criptógrafos da Santa Sé. (THOMAS, 2014, P.76)

O Papa Pio XII emitiu ordens para que providenciasse aos Judeus da Polônia abrigos para escondê-los, também foi enviadas ordens ao Núncio em Istambul que na época, era monsenhor Angelo Giuseppe Roncalli, que futuramente viria a substituir Pio XII após sua morte, para monsenhor Angelo, foi enviado ordens para expedir o maior número de certificados de batismo e fornecer aos Judeus, desta maneira assegurando à passagem pela Turquia indo para a Terra Santa.

Maglione deveria enviar uma mensagem em código VERDE para Pacini, a fim de que este começasse a providenciar que os judeus da Polônia fossem escondidos em todos os abrigos possíveis. Uma segunda ordem, codificada de forma similar, deveria ser enviada ao núncio de Istambul, monsenhor Angelo Giuseppe Roncalli (futuro papa João XXIII), para “preparar milhares de certificados de batismo para fornecer aos judeus, o que lhes permitirá a passagem pela Turquia para a Terra Santa”. (THOMAS, 2014, p.80)

No decorrer do período em que Pio XII esteve à frente da Igreja Católica, um dos momentos mais delicados de seu papado, foi entre os anos de 1939 a 1945, onde foram tomadas decisões complexas. Foram tempos onde Pio XII colocou seus conhecimentos em diplomacia à prova.

Com o fim da guerra em agosto de 1945, o Papa iniciou uma campanha em prol de uma paz justa e duradoura, baseado no direito e na justiça. A caridade era a maior aliada para a reconstrução das nações destruídas (...). (CARDOSO, 2009, p. 13)

Existe o viés que, durante a Segunda Guerra Mundial, o Papa Pio XII trabalhou, de forma, a não chamar a atenção de todos, em especial do Nazismo, e que isso ocorreu devido ao fato de que, já conhecendo a Alemanha e o Totalitarismo de Hitler, por já ter trabalhado em solo alemão, sabia que qualquer decisão ou pronunciamento, feito de forma a pender ao lado dos judeus, poderia gerar graves consequências para os judeus e para a Igreja Católica que poderia ser alvos de represálias e assim ser impedido de poder continuar com seu trabalho de salvar os que estavam em perigo eminente.

Eugenio Pacelli cultivava amizades com judeus e aprendeu com seus amigos o Hebraico. No decorrer de sua vida, fez amizades com Judeus, uma delas, por exemplo, com Ugo Foa que era Presidente da Comunidade Judaica de Roma e Guido Mendes.

Más reveladora que la carta de Munich de 1919 es la duradera amistad de Eugenio Pacelli com Guido Mendes, un amigo judío de sus tiempos escolares que había llegado a ser uno de los médicos y catedráticos de Medicina más eminentes de Roma. Mendes, descendiente de una ilustre familia de médicos judíos cuyo linaje se remontaba hasta Fernando Mendes, físico de la corte del rey Carlos II de Inglaterra (...) Pacelli fue el primer Papa en asistir, em su juventud, a una comida de sabbat em un hogar judío y em haber discutido de modo informal, com miembros eminentes de la comunidad judía de Roma, sobre temas de teología judaica (DALIN, 2006, p.738).

Durante a Segunda Guerra, encontram-se relatos, em que pessoas da Igreja Católica ofereciam abrigo em Roma, no próprio Vaticano e também nos conventos e seminários.

Irmã Emilia Ameblow, madre superiora pedia insistentemente à Pascallina: Por favor, traga a maior quantidade de judeus que puder. Dormiremos no chão para dar lugar a eles e também asseguraremos que tenham um lugar para seus rituais de devoção. Afinal de contas, são todos filhos de Deus. (THOMAS, 2014, p.175).

No decorrer dos anos de 1943 a 1944 com a invasão Nazista ao território Italiano, todas as atenções se voltavam para o Vaticano, neste período, os Nazista cobraram altos valores dos Judeus italianos, sendo estes valores cobrados em ouro, como uma promessa de não agressão aos Judeus da Itália, se os valores fossem

pagos. Pio XII se propôs a ajudar na arrecadação do ouro para os Judeus, porém os valores arrecadados não impediram os ataques dos nazistas aos judeus italianos “O Papa garantiu à comunidade hebraica que estava disposto a emprestar todo o ouro que porventura conseguisse arrecadar” (MARTINA, 2014, p. 209).

A cidade de Roma sofreu um bombardeamento, foi um momento do papado em que Pio XII saiu do Vaticano e se fez presente no meio daquelas pessoas que sofreram com os ataques.

Apesar da ajuda por parte de Pio XII aos Judeus de Roma, não foi o suficiente para impedir a deportação dos Judeus de Roma, foram levados mais mil Judeus do Gueto Romano.

Muitas condenações vieram por várias partes, sobre o Papa Pio XII, que em seu discurso ele não teria falado claramente sobre o verdadeiro culpado de tudo o que estava acontecendo, críticas de que não tinha falado diretamente do Nazismo.

No ano 2.000 foi lançado um livro que ganhou grande repercussão sobre o tema, “O Papa de Hitler – A História Secreta de Pio XII” do autor John Cornwell, onde o autor tece diversas críticas às ações de Pio XII, por não ter agido de forma correta, e em seus discursos, não ter pronunciado diretamente contra o nazismo.

Não era apenas uma declaração insignificante. O abismo entre a enormidade do extermínio do povo judeu e essa forma de palavras evasivas é chocante. Ele podia estar se referindo a muitas categorias de vítimas dos muitos beligerantes no conflito. É evidente que a linguagem ambígua tinha a intenção de apaziguar aqueles que o pressionavam para protestar, ao mesmo tempo em que evitava qualquer ofensa ao regime nazista (CORNWELL, 2000, p.329).

Diversas críticas se referem ao silêncio que se fez durante o período em que milhares de judeus foram deportados e exterminados. Alguns vieses de pensamentos, afirmam que Pio XII era amigo de Adolf Hitler e tinha até mesmo simpatia pelas ideias do Nazismo. Essas ideias ganharam força após a morte de Pio XII, principalmente com a peça de teatro “O Vigário” no ano de 1963, do autor Rolf Hochhuth.

Pio XII é mostrado como um Papa frio e simpatizante do Nazismo e amigo de Adolf Hitler e que está interessado somente nas finanças que giram na esfera da Igreja Católica e não se importa com a deportação e chacina dos Judeus. É importante ressaltar, que se deve ter cautela com este formato de representação, pois, para a história o teatro é uma forma de representação, e pode não mostrar o que de fato ocorreu.

Sobre o caso do Papa Pio XII existem ainda muitas lacunas, dúvidas, questões sobre essas ideias que surgiram a respeito de Pio XII, se era simpatizante do Nazismo e se colaborou de forma indireta para o Holocausto. Sobre o Papa Pio XII, existem duas faces de pesquisas, existe a visão de que Pio XII foi complacente com o regime de Hitler e a visão de que procurou trabalhar em prol dos judeus e perseguidos do nazismo.

Existem documentos que no livro de Cornwell foram silenciados. Um documento importante antes do começo da guerra é a rádio menagem do dia 24 de

agosto de 1939, em que Pio XII faz um discurso se refrindo sobre a guerra, que estava preste a explodir na Europa.

Hoje, não obstante as Nossas repetidas exortações e o Nosso particular interesse, quando mais atormentam os temores de um sanguinolento conflito internacional; hoje que a tensão dos espíritos parece chegar a um ponto do qual se pode julgar iminente o desencadear do tremendo turbilhão da guerra, dirigimos com ânimo paterno um novo e mais fervoroso apelo aos Governantes e aos povos: aos primeiros para que, depostas as acusações, as ameaças, as causas da recíproca desconfiança, tentem resolver as actuais divergências com o único meio adequado, isto é, com comuns e leais acordos; aos povos: para que, na calma e na serenidade, sem agitações desordenadas, encorajem as tentativas pacíficas de quem os governa.

É com a força da razão, não com a das armas, que a Justiça progride. E os impérios que não são fundados sobre a Justiça não são abençoados por Deus. A política emancipada da moral atraiçoa aqueles mesmos que a desejam.

O perigo é iminente, mas ainda tem tempo. Nada se perde com a paz. Tudo pode ser perdido com a guerra. Que os homens voltem a compreender-se. Recomecem as negociações. Tratando com boa vontade e com respeito os direitos recíprocos, dar-se-ão conta de que a negociações sinceras e eficazes nunca está fechado um sucesso excelente. (PIO, 1939, p.1)

Entretanto mesmo com o decorrer dos anos após a Segunda Guerra Mundial e após sua morte no ano de 1958, não se chegou a um resultado concreto de suas ações, pois o caso de Pio XII ainda não se chegou a uma conclusão.

Documentos e narrativas consultados permitem levantar questionamentos sobre as atitudes que tomou ou deixou de tomar durante o Holocausto (Shoá), e que ainda estão ainda em análise.

#### 4. CONCLUSÃO

Este artigo tem por propósito discutir a vida de Pio XII e de que maneira ele lidou com a Segunda Guerra Mundial e suas atitudes. Vê-se que de alguma forma ele procurou trabalhar em colaboração com os Judeus durante o Holocausto, mandando que as igrejas e conventos abrigassem os fugitivos da guerra e lhes dessem assistência e também mandado que se expedissem certidões de nascimentos falsas, para que pudessem fugir sem serem barrados pelos Nazistas.

Por outro lado, existem críticas que houve um silêncio público de sua parte, não tendo feito declarações explícitas de condenação ao nazismo e ao Holocausto. Pio XII é uma figura controversa, existem várias visões a seu respeito desde santo até criminoso.

A questão sobre o Papa Pio XII é um tema que ainda não se tem uma conclusão, mas fatos suas ações, são fatores a serem levados em consideração quando comparada ao líder do Nazismo.

## REFERÊNCIAS

Abraham, Ben. **Holocausto**. Editora- Parma Ltda 18° Edição 1992.

DALIN, G. Dalin. **EI MITO DEL PAPA DE HITLER Como Pio XII salvo a los judios de los nazis**. Madrid: ciudadelalibros, 2006.

Levi, Primo. **É isto um homem?**. Editora- Rocco Ltda 1988.

Martina, Giacomo. **História da Igreja de Lutero a Nossos Dias**. Editora- Edições Loyola 3° Edição abril de 2014.

MELO, Veloso Carlos. **Biblioteca da História Pio XII**. Editora- Três 1974

Shirer, L. William. **Ascensão e Queda do III Reich Volume 1** editora- Civilização Brasileira S.A. 5° Edição 1960.

Thomas, Gordon. **Os Judeus do Papa**. Editora- Geração 1° Edição fevereiro de 2014.

### Materiais da Internet

CARDOSO, Silva Elza. **“Complacente ou Consciente? Pio XII e a Segunda Guerra Mundial” Anais do II Encontro Nacional do GT Historia das Religioes e das Religiosidades- Revista Brasileira de Historia das Religioes- ANPUH 2009.**

Disponível

em:[http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/rbhr/complacente\\_ou\\_consciente.pdf](http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/rbhr/complacente_ou_consciente.pdf)

Pio XII, Papa. **“Radio Mensagem “UN’ Ora Grave” do Papa Pio XII aos Governantes e aos Povos no Iminente Perigo da Guerra”** Dia vinte e quatro de agosto do ano de 1939, no site do Vaticano.

Disponível em:

[https://w2.vatican.va/content/pius-xii/pt/speeches/1939/documents/hf\\_p-xii\\_spe\\_19390824\\_ora-grave.html](https://w2.vatican.va/content/pius-xii/pt/speeches/1939/documents/hf_p-xii_spe_19390824_ora-grave.html)

**ABSTRACT:** This article intends to discuss, based on the historical context, the meanings of the actions of Eugenio Maria Giuseppe Pacelli, a person who exercised the papacy as Pius XII. During the years 1939 to 1945, the society faced a great challenge and that still is present in our memories and reflections, that was World War II. These events were conceived in the midst of German society, which was experiencing a social crisis, in which it emerged from the Frankfurt School with one of the great centers of Western thought of the time to the Nazi-fascist totalitarianism of Adolf Hitler. In this picture occurred the rise of the Soviet Union, seen as a red threat. In this scenario, Pope Pius XII enters into history as an ambiguous figure, seen

by some as the Pope of Hitler, and by others as the pope who sheltered and saved thousands of Jews.

**KEYWORDS:** World War II, Nazism, Church, Anti-Semitism.

## **CAPÍTULO XV**

### **PEDAGOGIA HOSPITALAR: PARCERIA ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE**

---

**Caroline Tereza Valias Morgado da Costa  
Vera Lucia Dias Catoto  
Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

## PEDAGOGIA HOSPITALAR: PARCERIA ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE

**Caroline Tereza Valias Morgado da Costa**

Universidade do Vale do Paraiba- UNIVAP/Faculdade de Educação –FEA  
[carolvalias@yahoo.com.br](mailto:carolvalias@yahoo.com.br)

**Vera Lucia Dias Catoto**

Universidade do Vale do Paraiba- UNIVAP/Faculdade de Educação –FEA  
[vcatoto@univap.br](mailto:vcatoto@univap.br)

**Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

Universidade do Vale do Paraiba- UNIVAP/Faculdade de Educação –FEA  
[gascon@univap.br](mailto:gascon@univap.br)

**RESUMO:** Este trabalho é parte da pesquisa elaborada para a monografia de trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O trabalho tem como objetivo investigar a realidade da Pedagogia Hospitalar no contexto educacional brasileiro. A compreensão da realidade de crianças e adolescentes hospitalizados e seus direitos educacionais assegurados nos documentos: (BRASIL, CFB, 1988), (BRASIL, ECA, 1990), (BRASIL, LDBEN, 1996), (BRASIL, Lei Federal, nº. 11.104/2005), (BRASIL, Resolução nº. 41/95), durante períodos de internação hospitalar para tratamento de saúde. Ao longo do texto é discutido o significado do tema Pedagogia Hospitalar, seu histórico e a sua legitimação. A metodologia centrou-se em pesquisa histórico-bibliográfico-documental realizada na base de dados [dataescola.inep.gov](http://dataescola.inep.gov). e [webartigos.com/historico-da-pedagogia-hospitalar](http://webartigos.com/historico-da-pedagogia-hospitalar). Os resultados apontaram para necessidade de maior investimento na implantação de classes hospitalares, assim como na formação de Pedagogos Hospitalares, dentro de parâmetros que viabilizem a elaboração de proposta pedagógica de atendimento hospitalar.

**PALAVRAS-CHAVE:** pedagogia hospitalar, criança/adolescente, classe hospitalar

### INTRODUÇÃO

A realidade da criança e do adolescente em situação de tratamento hospitalar tem sido tema de discussões e debates, no que se refere a continuidade do seu direito legal à educação (BRASIL, LDBEN, 1996).

Visto que na sua maioria, no período de internação, ficam privados de frequentar a escola, comprometendo o prosseguimento da escolaridade quando do seu retorno.

Este fato pode gerar desmotivação na aprendizagem, pois momentaneamente sob tratamento médico intensivo, crianças e adolescentes ficam desvinculados do seu grupo classe de origem causando desconforto e ruptura com a realidade.

Dessa forma, crianças e adolescentes, vivenciam várias formas de punição como consequência de enfermidade e do isolamento.

A proposta de atendimento nas Classes Hospitalares possibilita esse elo entre

o ambiente hospitalar do paciente e a realidade escolar do aluno.

O trabalho reafirmar que a educação é um direito de toda criança e adolescente, inclusiva aos que se encontram hospitalizados. Conforme explicitado em (BRASIL, CFB, 1988) no Capítulo III, artigo 205;

(...) a educação é um 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 o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O conceito de Pedagogia Hospitalar é uma das especificidades da Pedagogia na atualidade (BRASIL, DCN, 2006), que visa atender o Direito Constitucional de Educação, quando a criança por motivo de saúde estiver hospitalizada e conseqüentemente ausente da sala de aula.

Classe Hospitalar é a denominação estabelecida pelo (BRASIL, MEC/SEEP, 2002) através de documento que normatiza a oferta do atendimento educacional pedagógico em ambientes hospitalares.

O conteúdo do documento sobre Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar apresentou as estratégias e orientações para o atendimento de crianças hospitalizadas, como um desdobramento da modalidade Educação Especial, tendo como objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

Na produção bibliografia sobre o tema na área educacional encontram-se outras nomenclaturas, para o atendimento pedagógico hospitalar como: Escola Hospitalar (FONSECA, 1999) e Escolarização Hospitalizada (MATOS, MUGIATTI, 2008).

A razão fundamental da parceria entre educação e saúde, no caso de crianças e adolescentes hospitalizados é a proteção do seu desenvolvimento, garantindo a continuidade do desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem. (CECCIM, 1999).

Assim este trabalho teve como objetivo investigar a realidade da Pedagogia Hospitalar no contexto educacional brasileiro.

## **METODOLOGIA**

O levantamento histórico-bibliográfica-documental foi realizado na base de dados [dataescola.inep.gov](http://dataescola.inep.gov). e [webartigos.com/histórico-da-pedagogia-hospitalar](http://webartigos.com/histórico-da-pedagogia-hospitalar). A coleta de dados teve como base a pesquisa exploratória de fontes bibliográficas, seguindo uma sequência cronológica e temática, focando documentos de janeiro de 2008 a agosto de 2014. Foram incluídos na pesquisa os artigos atuais que abordam o tema Pedagogia Hospitalar.

## RESULTADOS

Segundo os dados disponibilizados pelo INEP 2014- Censo Escolar de 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 09 de Janeiro de 2015 existem 80 classes hospitalares no Brasil, identificadas como: Estaduais, Municipais, Particulares e Federais.

Tabela 1- Classes Hospitalares no Brasil

<b>Estados</b>	<b>Nº</b>
Minas Gerais	14
Mato Grosso do Sul	2
Paraná	3
Piauí	2
Sergipe	1
Rio de Janeiro	6
Bahia	3
São Paulo	14
Goiás	9
Pará	5
Distrito Federal	4
Rondônia	1
Santa Catarina	3
Paraíba	3
Rio Grande do Norte	4
Pernambuco	4
Maranhão	2
<b>Total de Classes no país</b>	<b>80</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – 2014)

Os dados explicitados na tabela 1 apresentam a realidade de classes hospitalares no Brasil.

Tabela 2 – Classes Hospitalares – Estaduais

<b>Estaduais</b>	<b>Nº</b>
São Paulo	14
Santa Catarina	01
Pará	01
Rio Grande do Norte	01
<b>Total de Classes Estaduais</b>	<b>17</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-2014)

Os dados explicitados na tabela 2 apresentam a realidade de classes hospitalares nos Estados brasileiros.

Tabela 3 – Classes Hospitalares Municipais

<b>Municipais/Estados</b>	<b>Nº</b>
Pará	02
Goiás	06
Santa Catarina	01
Piauí	01

Rio Grande do Norte	02
Minas Gerais	09
Paraíba	01
Maranhão	02
Rio de Janeiro	01
<b>Total de Classes Municipais</b>	<b>25</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-2014)

Os dados explicitados na tabela 3 apresentam a realidade de classes hospitalares nos Municípios brasileiros.

Tabela 4 – Classes Hospitalares - Particulares

<b>Particulares</b>	<b>Nº</b>
Minas Gerais	5
Mato Grosso do Sul	2
Paraná	3
Piauí	1
Sergipe	1
Rio de Janeiro	5
Pará	2
Bahia	3
Goiás	3
Distrito Federal	3
Rondônia	1
Paraíba	2
Santa Catarina	1
Rio Grande do Norte	1
Pernambuco	4
<b>Total de Classes Particulares</b>	<b>37</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-2014)

Os dados explicitados na tabela 4 apresentam a realidade de classes hospitalares particulares no Brasil.

Tabela 5 – Classes Hospitalares – Federal

Distrito Federal	Nº
Distrito Federal	1
<b>Total</b>	<b>1</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-2014)

Os dados explicitados na tabela 5 apresentam a realidade de classes hospitalares no Distrito Federal.

## DISCUSSÃO

A Pedagogia Hospitalar teve início em consequência da Segunda Guerra Mundial, inúmeras crianças e adolescentes em idade escolar foram mutiladas e feridas tendo que ficar longos períodos no hospital.

Segundo Esteves (2008) a classe hospitalar em 1935 em Paris foi criada por Henri Sellier, Prefeito de Suresnes, no intuito de amenizar as tristes consequências da guerra e oportunizar as crianças, enquanto alunos, a continuidade dos estudos no hospital.

Com incentivo de médicos, religiosos e voluntários, a classe hospitalar foi conquistando um espaço na sociedade, difundida para vários países.

As classes hospitalares foram implantadas na Alemanha e nos Estados Unidos com o objetivo de beneficiar crianças tuberculosas, que na época, eram isoladas do convívio social e impossibilitadas de frequentar a escola.

No ano de 1939, segundo Esteves (2008), foi criado em Suresnes, na França, O Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada com o objetivo de formar professores para exercer a Pedagogia Hospitalar em Institutos Especiais e Centros Hospitalares, pois surgia a demanda pela formação de profissional diferenciado do formado na Pedagogia tradicional, para atuação em instituições escolares.

Nesse ano criou-se formalmente o cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério de Educação da França.

Os dados explicitados na tabela 1, sobre a realidade das classes hospitalares no Brasil, constataram o distanciamento entre a conquista internacional para formar profissionais aptos a atender crianças e adolescentes hospitalizados em relação ao número de classes hospitalares existentes no Brasil em 2014.

Mesmo tendo leis e decretos (BRASIL, CFB, 1988), (BRASIL, ECA, 1990), (BRASIL, LDBEN, 1996), (BRASIL, Lei Federal, nº. 11.104/2005), (BRASIL, Resolução nº. 41/95), que orientam sobre o direito a educação, no caso da criança hospitalizada esta fica destituída da garantia de atendimento escolar.

No Brasil o primeiro hospital que teve iniciativa em implantar classes hospitalares foi o Hospital Municipal Menino Jesus na cidade do Rio de Janeiro em agosto de 1950 com a professora Lecy Rittmeyer.

Os primeiros atendimentos pedagógicos hospitalares não dispunham de espaço físico específico, assim foi feita adequação no atendimento no espaço da enfermaria do Hospital.

Os dados apresentados nas tabelas 3 e 4, no que se refere a realidade do estado do Rio de Janeiro, desde a implantação da primeira classe hospitalar até 2014, existe uma intenção efetiva na continuidade do atendimento criança hospitalizada, pela parceria entre instituição pública e particulares, mesmo que acanhada.

Quando da implantação da primeira classe hospitalar no Rio de Janeiro a demanda no atendimento era de 200 leitos, sendo que em média de 80 crianças em idade escolar hospitalizadas.

A realidade do atendimento em Classes Hospitalares, na década de 1960, era de três professoras atuando no Hospital Municipal Menino Jesus e de uma professora no Hospital Barata Ribeiro. (RITTMAYER; SILVA; IMBROSIO, 2001).

A realidade do atendimento escolar de crianças hospitalizadas, no caso do Estado de São Paulo, como apresentado pelos dados das tabelas 1 e 2, constataram

a existência de catorze classes hospitalares, todas parte do sistema público estadual de saúde.

A trajetória paulista de implantação de classes hospitalares teve início no Hospital das Clínicas em meados de 1970, com a iniciativa da assistente social Silvana Mariniello, que apresentou diversos projetos para o Ministério da Educação com o objetivo de regulamentar as Classes Hospitalares.

Na continuidade da conquista e direito ao atendimento escolar em classes hospitalares, foi inaugurada em 15 de Outubro de 1987, a escola Schwester Heine, instalada na ala pediátrica do Hospital do Câncer A.C Camargo, no Bairro da Liberdade em São Paulo, pelo convênio firmado entre a iniciativa privada e o município.

Dentre as iniciativas no Estado de São Paulo foi em 1997, que o Serviço Social de Assistência a Pacientes Internados e o Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina submeteram pedido na Secretaria de Educação para a criação do Projeto Classe Hospitalar nos moldes atuais. Realidade constatada pelos dados apresentados na tabela 2.

Segundo Matos; Muggiatti (2006) encontra-se que a Pedagogia Hospitalar é;

(...) aquele ramo da Pedagogia cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e a prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde.

A Lei Federal nº. 11.104, sancionada em 2005, orienta na implantação de brinquedoteca em espaços hospitalares, que atendam crianças e adolescentes. Entretanto poucos hospitais cumprem essa orientação. Como constatação expressa pelos dados da tabela 1 em relação ao atendimento em classes hospitalares, assim também é a realidade para a implantação de brinquedotecas em hospitais.

Como explicitados pelos dados das tabelas 1, 2, 3, 4 e 5, a realidade da Pedagogia Hospitalar no Brasil ainda é um processo de implantação e expansão mesmo tendo iniciado a sua trajetória na década de 1950.

O objetivo pedagógico de Classes Hospitalares centra-se em manter a rotina educacional da criança hospitalizada, humanizando as relações da criança no ambiente hospitalar, tornando-o mais acolhedor, para o desenvolvimento sócio-afetivo, psíquico e cognitivo.

Os dados explicitados na tabela 4 apresentaram a realidade de classes hospitalares implantadas em hospitais particulares, fato decorrente de convênios firmados entre as Secretarias de Educação e de Saúde dos Estados, e instituições particulares, bem como entidades filantrópicas e universidades.

No ano de 2002 o Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial segundo homologação de documento, normatizando o espaço das classes hospitalares e indicando parâmetros na elaboração de proposta pedagógica de atendimento hospitalar.

A garantia legal de toda a criança e adolescente, durante o período de internação, explicita-se em;

(...) o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamentos do currículo escolar durante sua permanência hospitalar. (BRASIL, Resolução n°. 41/95, art. 09).

A hospitalização da criança a faz faltar a escola por um longo período, e com isso reflete negativamente no seu processo de aprendizagem escolar, mas também em seu desenvolvimento social.

## CONCLUSÃO

A Pedagogia Hospitalar é tema presente na educação brasileira há cinquenta anos e, no entanto os debates continuam recentes, mas a demanda de atendimento de crianças e adolescentes durante o tratamento hospitalar, garantida pela legislação educacional, não consegue a sua efetivação no contexto atual.

As classes hospitalares, de modo geral foram orientadas nos documentos legais da educação Nacional, que tratam da educação básica em diferentes modalidades e instâncias: nacional, estadual e municipal. A menção desse tema denota a sua importância.

A Pedagogia Hospitalar, como uma nova prática pedagógica em ambiente hospitalar, sob a perspectiva de postura interdisciplinar presente no processo educação e saúde, considera as especificidades de cada aluno e proporciona um ambiente estimulante, desafiador, no qual a criança e o adolescente desenvolvam suas habilidades e potencialidades por meio do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Neusa da Silva. A pedagogia hospitalar enquanto pratica inclusiva. Porto Velho -2011. Disponível em [www.webartigos.com/artigos/historico-da-pedagogia-hospitalar/74994](http://www.webartigos.com/artigos/historico-da-pedagogia-hospitalar/74994) com acesso em 25 de Agosto de 2015 as 20:13hs.

BRASIL. Ministério da Educação. Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEE, 2002.

BRASIL Lei n 11.104 Obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília: Imprensa Oficial, 21 de Marco de 2005.

CALEGARI, Aparecida Maria. As inter-relações entre educação e saúde: implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

ESTEVES, Claudia R. Pedagogia Hospitalar: um breve histórico.

MATOS, Elizete Lucia Moreira; MUGGIATTI Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar: a Humanização integrando educação e saúde. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATOS, Elizete Lucia Moreira. (org.) Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009. [www.dataescola.inep.gov.br](http://www.dataescola.inep.gov.br) - acessado em 21 de Abril de 2015 as 15:51hs.

## **CAPÍTULO XVI**

### **PERCEPÇÕES DE RESQUÍCIOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO IFES - CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES**

---

**Antonio Celso Perini Talhate  
Gabriel Antônio Taquêti Silva  
Nilson Alves da Silva  
Airton Coutinho Neto Pelissari  
Karla Dubberstein Tozetti  
Rafael Michalsky Campinhos  
Júlio César Madureira Silva  
Sayd Farage David  
Whortton Vieira Pereira  
Karlo Fernandes Rocha**

**PERCEPÇÕES DE RESQUÍCIOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DO IFES - CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES**

**Antonio Celso Perini Talhate**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Eletromecânica  
Cachoeiro de Itapemirim – ES

**Gabriel Antônio Taquêti Silva**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Engenharia Mecânica  
Cachoeiro de Itapemirim – ES

**Nilson Alves da Silva**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Eletromecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**Airton Coutinho Neto Pelissari**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Eletromecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**Karla Dubberstein Tozetti**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Engenharia Mecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**Rafael Michalsky Campinhos**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Eletromecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**Júlio César Madureira Silva**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Eletromecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**Sayd Farage David**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Engenharia Mecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**Whortton Vieira Pereira**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Eletromecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**Karlo Fernandes Rocha**

Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Engenharia Mecânica  
Cachoeiro de Itapemirim - ES

**RESUMO:** A presente investigação pesquisou os cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifes da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. A problemática se dá em torno de quais elementos próprios da prática educacional jesuíta estão presentes no lócus da pesquisa. O objetivo maior foi encontrar indicadores que demonstrassem a permanência de práticas pedagógicas inauguradas no Brasil pelos jesuítas no século XVI e que ainda seriam realizadas no dito Ifes. Após a reunião do arcabouço teórico, estruturou-se a classificação desta pesquisa como: uma pesquisa descritiva de abordagem mista e natureza básica, com estratégia de sondagem por levantamento de dados lançando mão de métodos

teóricos e matemáticos, com recorte temporal transversal. A amostra de sujeitos remonta a 100% de pedagogos e professores envolvidos nos cursos técnicos do Ifes, e as ferramentas de coleta de dados aplicadas foram questionários semiestruturados. Da análise dos resultados obtidos, foi possível constatar que os sujeitos percebem nas práticas educacionais do Ifes muitos dos principais elementos tradicionais da Educação Jesuíta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Jesuítas, Práticas Pedagógicas, História da Educação.

## 1. INTRODUÇÃO

O currículo escolar e as práticas pedagógicas são temas recorrentes das atuais investigações em Educação. O Brasil, em específico, tem buscado nos últimos anos uma reforma educacional que torne o ensino mais significativo e duradouro em todos os seus níveis e, assim sendo, cresceu-se o debate acerca da crítica de velhas e novas práticas em sala de aula, e da estruturação curricular.

As referências históricas e culturais do período colonial continuam latentes na sociedade brasileira em diversas instâncias, e ressalta-se a grande ligação do estado do Espírito Santo com sua história colônia, essencialmente marcada pela influência dos padres da Companhia de Jesus, com destaque ao padre José de Anchieta, ainda muito reverenciado por seus feitos políticos e educacionais, além da religiosidade (SALETTI, 2011). Conforme Castanho (2014), “a cultura surge da vida cotidiana”, e a gênese cultural e educacional brasileira se formou de maneira oficial a partir do período colonial sendo, assim, evidente a colaboração dos inacianos.

Sendo estes os precursores da escola moderna no Brasil, somos motivados a questionar o que ainda permanece de legado educacional jesuíta.

De antemão, ao se analisar o documento regulador da pedagogia jesuíta, o Ratio Studiorum de 1584 (SAVIANI, 2013) e comparando-se ao dia a dia escolar, nota-se uma série de práticas que podem ser ali identificadas, demonstrando a viabilidade dessa investigação.

## 2. METODOLOGIA

No universo das ciências, cada modalidade irá dispor de seu próprio método para traçar o caminho científico. A escolha de um ou outro procedimento dar-se-á de acordo com alguns pressupostos conforme cada intenção investigativa (GIL, 2011).

A fim de descobrir quais as práticas pedagógicas remanescentes do período da Educação Jesuíta no Brasil presentes atualmente nos cursos técnicos do Ifes Cachoeiro de Itapemirim, essa investigação utilizará métodos teóricos e matemáticos a serem listados a seguir:

**Método Indutivo:** Partindo da fonte dos conhecimentos empíricos, esse método propõe generalizações a partir da observação de fenômenos particulares concretos (GIL, 2011).

**Método Dedutivo:** Esse método parte de princípios gerais, conhecidos como verdadeiros e universais, para se analisar e tentar explicar os porquês do fenômeno investigado (RICHARDSON, 2012).

**Método Histórico-Lógico:** A partir de fontes escritas, esse método permite conhecer a evolução de um fenômeno e estabelecer relações com a atualidade.

**Método analítico-sintético:** Esse método propicia a compreensão de aspectos da investigação para que se possa explicar fatores e estabelecer pontos de crítica, constatação de causas e efeitos e consequências dos fatores inerentes ao tema pesquisado.

**Método estatístico:** Este método permite uma descrição quantitativa de dados e organização dos mesmos de forma lógica.

Os objetivos do presente estudo caracterizam-se pelo tipo de pesquisa Descritiva, onde o fim seja o aprofundamento teórico sobre o objeto e não necessariamente intervir no mesmo (GOLÇALVES, 2005).

Por se dedicar a explorar a situação-problema, essa pesquisa se caracteriza como natureza Básica de estratégia investigativa de Sondagem, ou seja, não experimental, que se preocupa em gerar novos conhecimentos de ordem teórica.

A unidade observacional, ou sujeitos da pesquisa, foram eleitos professores e coordenadores pedagógicos dos cursos técnicos oferecidos pelo Ifes de Cachoeiro de Itapemirim, e os dados serão obtidos através da aplicação de questionários e análise documental. Optou-se pelo questionário por propiciar o conhecimento do que é praticado no dia a dia escolar, e não apenas o que possa ser regimentado por documentos internos e oficiais. A análise documental será principalmente sobre o Ratio Studiorum, pois nele constam os indicadores pertinentes a esta pesquisa. O plano amostral é composto por 4 pedagogos e 60 professores, ambos representando 100% dos grupos de sujeitos levantados. Os critérios de inclusão e exclusão giraram em torno do envolvimento direto com os cursos técnicos do Ifes Cachoeiro de Itapemirim.

Partindo da análise de realidade vivida pelos sujeitos eleitos para esta investigação acerca da situação problematizadora, o presente trabalho se caracteriza por Pesquisa de Levantamento de Dados. Por fim, a presente pesquisa se classifica como temporalidade Transversal.

### 3. RESULTADOS

A primeira parte dos questionários aplicados tanto para os professores quanto para os pedagogos do Ifes de Cachoeiro de Itapemirim contou, de início, com uma parte para traçar o panorama socioprofissional a fim de conhecer o perfil destes sujeitos.

Desse modo, constatou-se que a média de tempo de atuação desses profissionais na dita instituição foi de 3,45 anos para os professores e de 3,75 anos para os pedagogos.

A escolaridade desses sujeitos resultou em 33,33% dos professores

especialistas, 40% dos professores como mestres e 26,66% doutores. Já os pedagogos são 50% mestres e 50% doutores.

As áreas de atuação dos sujeitos são das mais diversas como: Engenharia; História; Língua Portuguesa; Educação Física; Informática; Biologia; Física; Matemática; Pedagogia, dentre outras.

Seguindo-se o questionário tem-se, a partir de então, as questões sobre as práticas pedagógicas e currículo do Ifes. Tais perguntas foram estruturadas com base nas orientações do Ratio Studiorum para que, a partir dos resultados, pudessem ser feitas análises de indicadores coincidentes da tradicional pedagogia jesuíta.

A maioria dos professores e pedagogos que constituíram a amostra tem conhecimento e concorda plenamente ou em parte com o currículo do Ifes, constando respostas positivas as somas de 75% dos professores e pedagogos entre definitivamente e razoavelmente de acordo.

A utilização de material didático específico e pré-estabelecido também é reconhecido pelos sujeitos, sendo apenas 10% dos professores usuários de material próprio ou outro que não o do Ifes. Dos pedagogos, o uso do material próprio foi visto como de forma razoável por 50% e inexpressivo pela outra metade.

Também foi questionado o poder de iniciativa e liberdade para adotar novos materiais caso sejam necessários. Quanto a isto, 90% dos professores respondeu ter iniciativa e ao mesmo tempo liberdade para utilizar outros materiais didáticos. Do ponto de vista dos pedagogos 75% percebe a iniciativa e liberdade dos professores quanto à mesma questão.

Sobre as atividades em sala serem focadas no aluno de forma individual, 30% dos professores considera essa ocorrência de forma definitiva e 55% concorda que haja esse cuidado, porém de forma razoável. Já os pedagogos observam essa afirmativa de forma razoável ou inexpressiva, com 50% deles para cada opinião.

Sobre as práticas de ensino de maneira progressiva, com pré e pós-requisitos, todos os professores percebem essa afirmativa recorrente no Ifes de forma positiva, sendo metade alegando essa orientação de forma definitiva, e outra metade considerando-a de forma razoável. Por sua vez, os pedagogos dividiram opiniões entre 50% notando essa vertente de forma razoável no Ifes e 50% percebe essa afirmativa de forma inexpressiva nas práticas pedagógicas dessa instituição.

Dos professores, 20% afirma possuir total liberdade dentro da grade curricular estabelecida pelo Ifes, assim como 50% dos pedagogos. Por outro lado, sobre essa premissa de forma razoável somam-se 70% dos professores e 50% dos pedagogos.

Quando questionados sobre os conteúdos mesclarem conhecimentos humanísticos e científicos, 50% dos professores reconhece essa orientação de forma razoável. Compartilhando dessa mesma percepção constam 50% dos pedagogos.

Das práticas pedagógicas mais utilizadas no dia a dia escolar do Ifes de Cachoeiro de Itapemirim, constam conforme a figura a seguir:

Tabela 1- Práticas pedagógicas.

Atividades / Práticas Pedagógicas	Quant. de Marcações*	Percepção dessas Atividades**
Antecipação de conteúdos	48	2
Tira dúvidas	51	4
Atividade para casa	45	3
Alunos monitores	15	4
Premiação de alunos destaque	12	0
Debates	33	1
Produção de textos	12	3
Sessões literárias	3	2
Relação dialética entre professor e aluno	42	2
Teatro	9	1

\*60 professores

\*\*4 pedagogos

Direcionadas exclusivamente aos pedagogos, as últimas questões buscaram saber se os mesmos acreditavam que o Ifes busca a formação integral do ser humano, e se a instituição também se preocupava em promover a formação da moral e virtudes do aluno.

Quanto à educação humanística, questionada diretamente aos pedagogos, 25% considera que a educação dispensada aos estudantes do Ifes de Cachoeiro de Itapemirim seja muito direcionada a essa orientação, e 50%, por sua vez reconhece essa tendência como recorrente, porém de forma razoável.

Já sobre a formação moral e virtuosa dos alunos, assim como nas proporções anteriores, 25% dos pedagogos reconhece que há muita orientação nesse sentido, e 50% concordando que exista, porém de uma forma menor.

#### 4. DISCUSSÃO

Os questionários aplicados foram estruturados de modo a saber dos professores e pedagogos como e quais práticas educacionais ocorriam no Ifes de Cachoeiro de Itapemirim. Todas as questões nele contidas são referenciadas no documento Ratio Studiorum, a orientação máxima do ensino jesuíta, regulando os colégios da ordem em todo o mundo. Em outras palavras, a fim de saber se no Ifes ainda são vivenciados os modelos educacionais inicianos, buscou-se estruturar os questionários baseados nos indicadores que remetem ao Ratio Studiorum.

O próprio documento trata de um plano de estudos, onde foram designados conteúdos, práticas, materiais e métodos para estabelecer uma coesão entre todos os colégios da ordem jesuíta. Consta assim a listagem de livros e autores específicos para os cursos dessas instituições educacionais, e embora as orientações tenham sido precisas, havia ainda certa abertura para algumas exceções, tanto para materiais quanto para conteúdos trabalhados, permitindo certa flexibilidade para os professores.

O foco na pedagogia orientada pelo Ratio Studiorum foi o desenvolvimento

individual do aluno, potencializando e valorizando suas competências, e cuidando de auxiliar nas dificuldades. Assim, os alunos que se destacavam eram promovidos a monitores, recebiam premiações e era incentivada a produção textual, torneios entre os alunos, dentre outras práticas. Aos que sentiam dificuldades, havia ainda espaços específicos para reforço de conteúdos e tirar dúvidas com o professor em sala de aula.

O ensino formal iniciano foi estruturado de forma progressiva, com pré e pós-requisitos, e observava, ao mesmo tempo, a instrução acadêmica, moral e virtuosa dos alunos, na busca da formação do homem integral, nas bases do humanismo do século XVI.

Ao observar os resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores e pedagogos dos cursos técnicos do Ifes de Cachoeiro de Itapemirim, nota-se de um modo geral que, de forma mais ou menos acentuada, grande parte do que orientava o Ratio Studiorum ainda são recorrentes no dia a dia escolar, não se tratando, contudo, de um ensino retrógrado, baseado em práticas centenárias, mas sim da permanência de conceitos tradicionais que, por sua eficácia, são mantidos, mesmo em tempos de questionamentos e reformas educacionais.

## 5. CONCLUSÃO

Conclui-se que grande parte das práticas educacionais orientadas pelo documento jesuíta Ratio Studiorum de 1584 ainda são vivenciadas no Ifes de Cachoeiro de Itapemirim.

Destaca-se uma inspiração em valorizar o legado educacional jesuíta, que comumente é resumido apenas à conversão do gentio na colônia brasileira. No entanto, esta investigação terminou por reafirmar os jesuítas como precursores de práticas educacionais nas quais a educação escolar brasileira ainda se pauta na atualidade.

## REFERÊNCIAS

CASTANHO, S., 2014. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_099.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html)>. Acesso em 13 set. 2014.

GIL, A. C., 2011. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed, São Paulo: Atlas.

GONÇALVES, H. de A., 2005. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp.

RICHARDSON, R. J., 2012. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas.

SALETTI, N., 2011. **Donatários, Colonos, Índios e Jesuítas**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

SAVIANI, D., 2013. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. In.: Educ. Soc. [online]. Vol.34, n.124, p. 743-760.

**ABSTRACT:** The present study investigated the technical courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology - Ifes of the city of Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. The problem is around which elements of the Jesuit educational practice are present in the locus of research. The major objective was to find indicators that demonstrate the permanence of pedagogical practices inaugurated in Brazil by the Jesuits in the 16th century that would still be held at Ifes. After the meeting of the theoretical, this research classification was structured as: a descriptive study of mixed approach and basic nature, with probing strategy for data collection launching hand of theoretical and mathematical methods, with transverse temporal clipping. The sample of subjects back to 100% of educators and teachers involved in technical courses of Ifes, and the data collection tools were applied structured questionnaires. From the analysis of the results obtained, it was possible to observe that the subjects perceive in educational practices of Ifes many of the main traditional elements of Jesuit Education.

**KEYWORDS:** Education, Jesuit, Pedagogical Practices, History of Education.

## **CAPÍTULO XVII**

### **PIBID E ALFABETIZAÇÃO: PONDERAÇÕES NOS ANOS INICIAIS E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

---

**Tatiane Ferreira e Silva  
Vanessa Vilela Teixeira Cintra  
Vera Lúcia Catoto Dias  
Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

## PIBID E ALFABETIZAÇÃO: PONDERAÇÕES NOS ANOS INICIAIS E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### **Tatiane Ferreira e Silva**

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba/FEA – Faculdade de Educação e Artes  
[tatiferjes@yahoo.com.br](mailto:tatiferjes@yahoo.com.br)

### **Vanessa Vilela Teixeira Cintra**

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba/FEA – Faculdade de Educação e Artes  
[vanessavteixeira@yahoo.com.br](mailto:vanessavteixeira@yahoo.com.br)

### **Vera Lúcia Catoto Dias**

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba/FEA – Faculdade de Educação e Artes  
[vcatoto@univap.br](mailto:vcatoto@univap.br)

### **Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba/FEA – Faculdade de Educação e Artes  
[gascon@univap.br](mailto:gascon@univap.br)

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto da proposta PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do subprojeto de Pedagogia. As bolsistas desenvolveram uma pesquisa teórico-bibliográfica sobre o processo de alfabetização. O estudo teve como objetivo investigar o processo de alfabetização inicial e o fracasso na aprendizagem que remete a educação de jovens e adultos (EJA). A fundamentação teórica centrou-se em: Mortatti (2006), Schelbauer (1998), Soares (1998), Morais (2012), Nagel (1989), Ferreira e Teberosky (1986), Leal e Albuquerque (2004), Torres (1999), dentre outros. Os resultados explicitaram que quando a criança não consegue atingir as expectativas de aprendizagem determinada pelos professores, assumem para si as dificuldades na alfabetização. Assim concordam com a ideia de que não são capazes de aprender. Dessa maneira inicia-se dificuldades e conseqüentes resultados expressos nos índices de evasão e repetência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização, Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos.

## INTRODUÇÃO

As questões em torno da alfabetização começaram a ser estudadas com mais profundidade quando a educação passou a ser considerada como um direito de todo cidadão/ã; no momento que nasce no Brasil a escola obrigatória. Esse acontecimento ocorreu com a Proclamação da República em 1889, e trouxe para o Brasil a necessidade de instruir a população para o mercado de trabalho que se tornava emergente desde os anos finais do século XIX. Como afirma Schelbauer (1998, p. 64), essa necessidade de disseminar o aprendizado da leitura se deu quando a escola “passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o país rumo ao progresso e à

consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados”.

Nessa perspectiva, para “civilizar” a população e, também, para que as pessoas pudessem votar, era necessário que a escola as instruisse; principalmente no que se refere ao domínio da leitura, escrita e aritmética, já que, na época, o Brasil possuía não menos que 70% de analfabetos. No entanto, essa preocupação em torno do ensino da leitura e da escrita, a alfabetização, não foi concretizada. Assim sendo, a escola é marcada por fracassos que se estenderam, até a atualidade.

Portanto, por longo período da história da educação no Brasil, as discussões em torno da alfabetização foram pautadas nas questões dos métodos e abordagens de ensino (MORTATTI, 2006). E ainda hoje, pode-se dizer que estudar a evolução histórica da alfabetização é estudar a história da evolução dos seus métodos e abordagens.

Fundamentando-se em (MORTATTI, 2006) destaca-se de forma rápida os métodos e as abordagens em torno do ensino da leitura e da escrita representados em quatro momentos: 1º) a metodização do ensino da leitura; 2º) a institucionalização do método analítico; 3º) a alfabetização sob medida; e, por fim, o 4º) alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Nesse contexto faz parte as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos – EJA, expressas na Constituição de 1988, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, configurada no corpo da lei, como dever de oferta obrigatória pelo estado brasileiro a essa parcela excluída da sociedade escolarizada.

Frente ao exposto sobre a realidade atual e condições da alfabetização no Brasil suscita questionamentos.

O artigo tem como objetivo investigar o processo de alfabetização inicial e o fracasso na aprendizagem que remete a educação de jovens e adultos (EJA).

## **METODOLOGIA**

Constitui-se de pesquisa bibliográfica, realizada em acervos de bibliotecas de São José dos Campos e em sítios da internet. De acordo com LAKATOS & MARCONI, (1995, p. 43),

(...) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

## **RESULTADOS**

Aprender a ler exige novas habilidades, novos desafios à criança com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, aprender a ler é uma tarefa complexa e difícil para todas as crianças.

Concorda-se com (SOARES, 1998) e (MORAIS, 2004/2012) quando

apresentam a distinção entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já o letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Quando as crianças não conseguem atender às expectativas dos professores, cogita-se e conclui-se que elas têm problemas, pois a escola constrói um modelo de aluno, mas esquece-se que cada criança é única e diferente; quando isso acontece muitos professores dão a seguinte explicação, explicitadas por (FERREIRO, 1989, p. 73);

(...) estas crianças não podem aprender porque não há ajuda familiar, ao aluno (a) falta maturidade, suposta lesão cerebral mínima ou transtornos do tipo: psicomotora, na fonação, percepção, etc.

Sobrecarregados de tantos rótulos e não atendidos em suas dificuldades, estas crianças acabam absorvendo a ideia que não poderão aprender, buscando estratégias de sobrevivência neste sistema, tentam adequar-se às normas e copiam do quadro mesmo sem saber como e por que. Outras se recusam a copiar, procuram outras atividades para fazer, surgindo o espaço ideal para a indisciplina. Concorda-se com FERREIRO (1989, p. 73)

“A escola geralmente, ineficiente para introduzir as crianças no mundo da língua escrita, é, contudo, extremamente eficiente para conseguir fazer com que assumam a culpa de seu próprio fracasso: um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é leva-la a perder a confiança em sua capacidade de pensar”.

Nesse contexto, a construção da língua escrita tem se reduzido a simples técnica que serve e funciona num sistema de reprodução cultural. Os efeitos desse ensino são evidentes, expressos nos índices de evasão e repetência, e nos resultados de alfabetização sem sentido descontextualizadas da realidade. Realidade esta sinalizada por (FERREIRO, 1989, p. 72).

“O fracasso escolar inicial, que é o da alfabetização, se concentra nas populações urbanas e rurais marginalizadas. Constitui, também, lugar comum assinalar correlações positivas entre o fracasso da alfabetização no tempo escolar requerido e fatores como: estado de saúde da criança (especialmente o nutricional), o nível de educação dos pais, as condições gerais de vida, etc”...

As desigualdades que se verificam nas estruturas básicas da vida material se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola.

Para aqueles que lograram chegar ao ensino médio é grande a distorção idade-série que demonstra o percurso intermitente – reprovações, abandonos e retornos – dos jovens em sua relação com a escola.

As dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens.

Os resultados da pesquisa (IBASE/POLIS, 2005) apontaram a percepção de jovens que dizem que a escola não abre espaços nem estimula a criação de hábitos e valores básicos da participação.

A escolarização é determinante para a prática da leitura; os dados da pesquisa referida informam que os jovens mais escolarizados lêem mais, assim como estudantes de escolas públicas lêem menos que os jovens das escolas privadas.

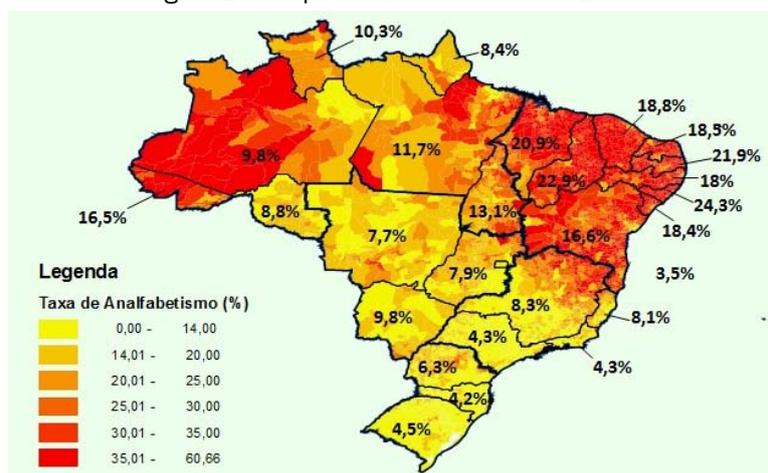
## O Brasil e o mundo em comparativos:

Figura 1 – Brasil ocupa 8ª posição mundial com mais adultos analfabetos.



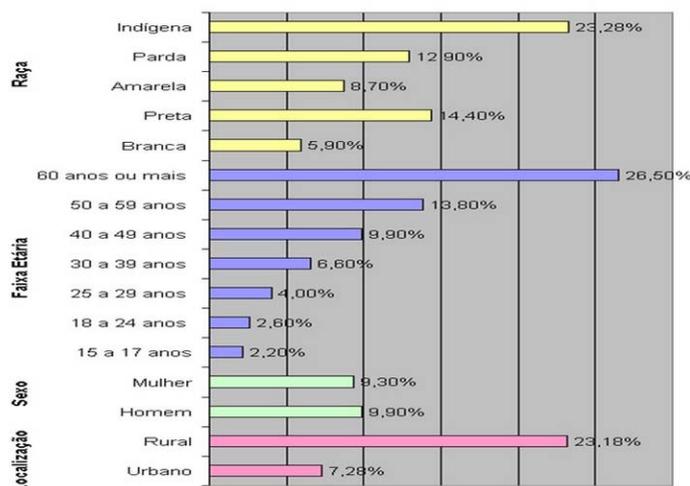
Fonte: Relatório de Monitoramento Global (UNESCO) 2013/2014

Figura 2 – Mapa do Analfabetismo no Brasil



Fonte: SECADI/MEC.2012

Figura 3 – Dados Gerais Sobre o Analfabetismo (por raça, faixa etária, sexo e localização) com base no Censo Demográfico IBGE 2010



Fonte: DPEJA/ SECADI/ MEC. 2012

Figura 4 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil 2007 a 2012

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino		
	Total	Fundamental	Médio
2007	<b>4.985.338</b>	3.367.032	1.618.306
2008	<b>4.945.424</b>	3.295.240	1.650.184
2009	<b>4.661.332</b>	3.094.524	1.566.808
2010	<b>4.287.234</b>	2.860.230	1.427.004
2011	<b>4.046.169</b>	2.681.776	1.364.393
2012	<b>3.906.877</b>	2.561.013	1.345.864
<b>Δ% 2011/2012</b>	<b>-3,4</b>	<b>-4,5</b>	<b>-1,4</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED

## DISCUSSÃO

Este artigo investigou o processo de alfabetização inicial e o fracasso na aprendizagem que remete a educação de jovens e adultos (EJA). A partir do breve percurso histórico, em torno da alfabetização e do apontamento dos métodos e abordagens, que estes estiveram inseridos em diferentes períodos históricos e vinculados às necessidades sociais de cada época.

A alfabetização atravessou diferentes momentos e, por muito tempo, esteve situada em questões e tensões em torno do método de alfabetização mais “eficaz” para sanar as dificuldades dos/as professores/as em ensinar o aprendizado da leitura e da escrita.

No entanto, o que é comum a todos os períodos da alfabetização, são as

expectativas que tanto a escola quanto os professores têm em relação à identidade do aluno presente na sala de aula.

A partir da apresentação dos resultados que sinalizaram a problemática da alfabetização inicial no cenário educacional brasileiro e do fracasso escolar inicial, foi proposto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC.

É um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

As ações firmadas em conjunto aos entes federados estão apoiadas em:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social.

O referencial teórico do documento fundamenta-se nos resultados de pesquisa sobre a alfabetização, construção da língua escrita e competência leitora, desenvolvido por (MORAIS, 2004/2012) e (SOARES, 1998).

O caminho para o fracasso escolar começa com as expectativas na aprendizagem dos alunos, aliado ao ensino público com uma grade curricular pouco atrativa, resultando em os jovens desestimulados a prosseguir.

Nos gráficos comparativos, pode-se observar que os maiores índices de analfabetismo no país são os estados Norte e Nordeste, onde as condições escolares são bastante adversas e pouco consideradas no ensino formal. Já segundo o censo demográfico, as raças indígena e negra; a faixa etária de 50 a 60 anos; os homens e a população rural são a maioria no analfabetismo brasileiro.

Os números de matrícula para o EJA, tanto no ensino fundamental quanto médio diminuíram consideravelmente de 2007 a 2012, ou seja, através dos anos o Brasil tem conseguido aos poucos diminuir a quantidade de população analfabeta.

## **CONCLUSÃO**

A escola brasileira não está descolada da realidade existente de uma determinada sociedade, organizada em classes sociais e que reflete as contradições nela presentes. Nesse sentido, concorda-se com (NAGEL, 1989, p.10) ao sinalizar que;

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação

As práticas pedagógicas no interior das escolas também influenciam na produção do fracasso escolar, o que requer que sejam revistas, por meio de uma reflexão sobre os seus principais elementos estruturantes, sendo eles: relação professor-aluno; metodologia de trabalho do professor; currículo; avaliação e gestão escolar.

Ao concluir o artigo espera-se que as discussões contribuam com tema e o aprofundamento de profissionais em educação envolvidos neste processo.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. 1989. **Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 21, p. 70-80, jan/jun.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. 1992. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento: o que são?**

**Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)> Acesso em: 15 ago, 2015.

NAGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

SCHLBAUER, Anaete Regina. **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914.** Maringá: EDUEM, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

TORRES, Rosa Maria. **Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema.** Revista Pedagógica Pátio, POA, 1999, ano 3, n. 11, p. 9-11, nov/jan. Relatório de Monitoramento Global (UNESCO) <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/924/225654POR.pdf>

## **CAPÍTULO XVIII**

### **PIBID: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

**Alessandra Maria de Souza da Cruz  
Bianca Aparecida Santos Silva  
Vera Lúcia Catoto Dias  
Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

## PIBID: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### **Alessandra Maria de Souza da Cruz**

Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, Faculdade de Educação e Arte, FEA  
Campus Aquárius  
[ale.2502@yahoo.com.br](mailto:ale.2502@yahoo.com.br)

### **Bianca Aparecida Santos Silva**

Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, Faculdade de Educação e Arte, FEA  
Campus Aquárius  
[bia\\_lu@yahoo.com.br](mailto:bia_lu@yahoo.com.br)

### **Vera Lúcia Catoto Dias**

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba/FEA – Faculdade de Educação e Artes  
[vcatoto@univap.br](mailto:vcatoto@univap.br)

### **Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira**

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba/FEA – Faculdade de Educação e Artes  
[gascon@univap.br](mailto:gascon@univap.br);

**RESUMO:** Este trabalho é resultado de pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, convênio firmado entre universidade comunitária e escola pública, na formação inicial de professores para a educação básica. A pesquisa em educação do tipo estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2005), foi desenvolvida pela observação participante de bolsistas PIBID, em escola pública localizada no município de São José dos Campos, durante 2014 e 2015. O objetivo deste trabalho é investigar o processo da alfabetização de crianças no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com ênfase na construção da língua escrita e na aquisição de leitura, tendo como suporte diferentes portadores textuais. A fundamentação teórica centrou-se em: ANDRÉ, (2005). CARVALHO, (2006). IRELAND, (2007). KLEIMAN, (1993). SMITH, (1999). SOLÉ, (1998), dentre outros. Os dados coletados pela aplicação dos instrumentos, sondagem de nível de hipótese de escrita e sondagem de leitura, foram analisados e os resultados explicitaram que a utilização de gêneros textuais como suporte das atividades de alfabetização colaboram na aprendizagem de alunos(as) nos anos iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Gêneros textuais, Aprendizagem;

## INTRODUÇÃO

A leitura é um importante instrumento para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e autônomo. Deve ser incentivada desde a infância, de maneira significativa e prazerosa, despertando o interesse do aluno.

De acordo com Smith (1999) existem dois requisitos básicos para aprender a ler: a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia .

De acordo com as orientações do autor no que se refere aos materiais para leitura, o problema é o excesso e não a escassez. Materiais como: revistas, jornais, internet, outdoors, panfletos, programas de TV, e muitos outros, estão por toda a parte, ainda mais com a tecnologia em constante avanço. “O dilema para o professor não é encontrar o material e sim o de selecionar”. (Smith, 1999, p. 12).

Para o autor, a utilização de métodos de ensino para a leitura não tem sucesso com todas as crianças. O professor deve conhecer o particular de cada um, o conhecimento que cada um traz e suas dificuldades, para então selecionar os materiais e métodos a serem utilizados.

Smith (1999, p.13) afirma ainda que a responsabilidade do professor não é de ensinar a criança a ler, mas tornar a aprendizagem da leitura possível. “A leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino”.

Para isso é necessário entender que, o professor deve incentivar os alunos a desenvolverem o hábito de ler, expondo-lhes diversos portadores textuais do seu cotidiano, para que compreendam os seus sentidos, de forma que lhes proporcione autonomia para discutirem o assunto, expressarem suas ideias e buscarem novos conhecimentos.

Desta forma compreendem o sentido da leitura, pois como citado por Smith (1999), a criança só é capaz de compartilhar deste mundo, quando compreende o seu significado.

Concorda-se com Solé (2009, p:11) ao afirmar que:

Uma boa forma de um docente fomentar a leitura é mostrar o gosto por ela - quer dizer, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar um exemplar para si mesmo quando as crianças forem à biblioteca. Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, especialmente aqueles que não possuem isso em casa.

É na escola que se concretiza a prática da leitura e neste momento o professor deve incentivar os alunos a irem à biblioteca, manusear os livros e reconhecerem as diferenças entre estes: contos, fábulas, poesias e outros, conscientizando- os do quanto a leitura se faz necessária na vida cotidiana.

No que se refere à diversidade de gêneros textuais, concorda-se com (KLEIMAN, 1993, p. 8), ao afirmar que:

[...] quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo.

A proposta desenvolvida pela professora alfabetizadora tendo como suporte os gêneros textuais pode deixar a aula muito mais prazerosa e interessante, além de contribuir para a prática da leitura e produção textual de escrita.

Soares (2003) explica em uma de suas falas que o processo de alfabetização, depende de vários aspectos técnicos, ilustrando então que o professor deve valorizar diversos fatores que fazem parte do caminho do aluno para a alfabetização,

fatores/aspectos que vão muito além de ensinar o discente a decodificar as letras e pontuações.

Ainda em Soares (2003) tem-se que;

(...) O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável.

O processo de construção da língua escrita é permeado por etapas que são expressas por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético.

Para Ferreiro (1986) as etapas foram identificadas pelos níveis de hipóteses de escritas como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

É importante salientar que a passagem de um nível, de hipótese de escrita, para o outro é gradual e depende muito da intervenção-pedagógica, planejada pela professora alfabetizadora a partir da realidade de escrita de cada aluno(a).

Este trabalho teve como objetivo investigar o processo da alfabetização de crianças no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com ênfase na construção da língua escrita e na aquisição de leitura, tendo como suporte diferentes portadores textuais.

## **METODOLOGIA**

A proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual localizada no Município de São José dos Campos, durante o período letivo de 2014 e 2015.

Em 2014, o portador textual para alfabetização, escrita e leitura, foram as histórias em quadrinhos, com uma turma do 1º ano.

No ano de 2015 a continuidade da pesquisa acompanhou a mesma turma de alunos (as) agora no 2º ano. No primeiro semestre de 2015 o portador de texto utilizado na aquisição da competência leitora, foi cantigas de roda, e na construção da língua escrita o suporte textual de escrita foram as cartas.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram:

a) sondagem de leitura;

b) sondagem de nível de hipótese de escrita. Aplicados no início e ao término de cada semestre letivo durante o período de 2014 – 2015.

## RESULTADOS

Nas oficinas de histórias em quadrinhos apresentamos aos alunos na primeira aula, o que são histórias em quadrinhos, como surgiram, quais as principais e mais conhecidas do Brasil. Optamos por trabalhar “A Turma da Mônica” do autor Maurício de Sousa. A maioria dos alunos já conheciam os principais personagens, e disseram que adoravam ler os gibis da turma da Mônica. Levamos uma cópia para cada aluno sobre a biografia e curiosidades de Maurício de Sousa e as características de cada personagem.

Na segunda aula, as atividades foram de interpretação de uma quadrinha, onde os alunos tiveram que ler e responder os que os personagens estavam fazendo, dando outro desfecho para o final da história. Nesta atividade obtivemos ótimos resultados, pois os alunos foram bem criativos.

Na terceira aula, os alunos tiveram que encontrar os nomes dos personagens no caça palavras e preencher uma cruzadinha com a ação dos personagens.

Figura 1: 3ª atividade



Fonte: acervo PIBID 2014

Na quarta aula, realizamos um bingo com o nome dos personagens. Os alunos que preenchiam primeiramente sua cartela ganhavam um prêmio, no final todos os alunos foram premiados. Foi possível observar, nesta aula, o quanto esse jogo prendia a atenção dos alunos, pois eles eram competitivos e queriam ganhar primeiro.

Na quinta aula, os alunos produziram um jogo da memória com os nomes e imagens de cada personagem.

Na sexta aula, pra finalizar, levamos os alunos na sala de vídeo para assistirem um filme com várias historinhas da turma da Mônica.

No final de cada aula, os alunos que terminavam as atividades ficavam livres para ler um gibi.

Figura 2: alunos lendo o gibi



Fonte: acervo PIBID 2014

Em 2015, no primeiro semestre as atividades foram relacionadas à cantiga “se essa rua fosse minha”.

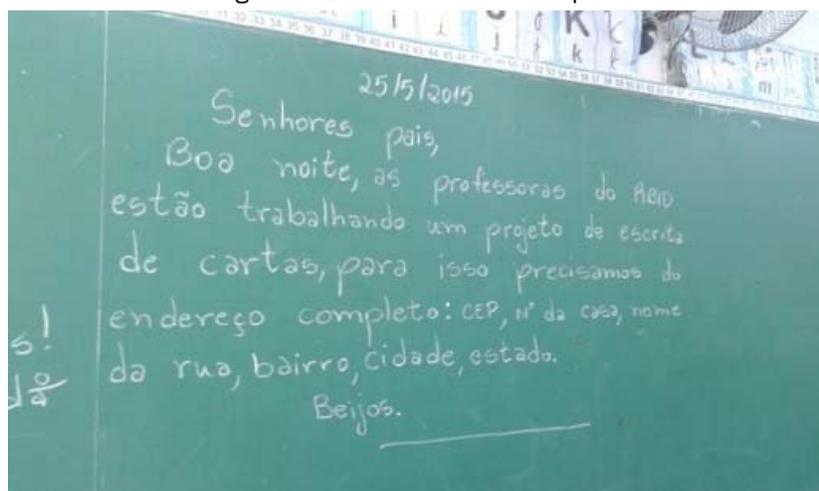
Na primeira aula, foi explicado o que são cantigas, depois levamos os alunos na sala de vídeo para assistirem o clipe da cantiga, possibilitando melhor assimilação, a letra da cantiga aparecia como legenda, para que os alunos ouvissem e acompanhassem a canção.

Na segunda aula, foi dado continuidade na sala de vídeo e chamamos um aluno por vez para ler uma estrofe da cantiga, percebemos que alguns alunos que tinham mais dificuldade na leitura, sempre voltavam na música, pois já tinham decorado a letra. Nesta aula, entregamos a letra da música para cada aluno.

Na terceira aula, surgiu a ideia de unir a cantiga com a escrita de cartas, então, levamos um envelope já pronto aos alunos e explicamos como ele deveria ser preenchido e como é a estrutura de uma carta (cidade, data, nome do destinatário, assunto, despedida, assinatura, endereço, cep). Esta foi uma aula interessante, pois tivemos que pesquisar sobre o que é Código de Endereçamento Postal, CEP, e para quê serve.

Na quarta aula, foi solicitado aos alunos que escrevessem um bilhete aos pais ou responsáveis pedindo que eles enviassem o endereço da sua casa. Essa atividade foi no coletivo, onde os alunos ditaram o texto, com a nossa orientação, enquanto íamos escrevendo no quadro. Cada aluno copiou em seu caderno para que os pais lessem. Essa atividade garantiu que mais alunos participassem e aprendessem como escrever um bilhete.

Figura 5: Escrita do bilhete aos pais



Fonte: acervo PIBID 2015

Na quinta aula, os alunos escreveram uma pequena carta a uma pessoa querida da família dedicando a cantiga “se essa rua fosse minha”. Essa carta também foi ditada pelos alunos. Enquanto os alunos copiavam o ditado da lousa, íamos passando para verificar se alguém estava com dificuldades, percebemos então, que um aluno não quis copiar o que estava na lousa. Ele escreveu uma carta a um amigo convidando-o para jogar bola. Foi bem interessante essa atitude do aluno, pois seu interesse era outro: queria brincar com seu amigo, e não enviar uma cantiga em forma de poema para alguém. Percebemos o quanto os alunos são criativos e independentes.

Na sexta aula, levamos os envelopes e selos e explicamos aos alunos, o que é remetente e destinatário e porque tinham que colar o selo. Essa atividade demorou um pouco mais que o previsto, pois os alunos tiveram muita dúvida sobre como e onde escrever o endereço.

Figura 5: 6ª atividade



Fonte: acervo PIBID 2015

Na última aula, tivemos o retorno dos alunos entusiasmados pois haviam recebido as cartas pelo correio, foi muito gratificante vê-los felizes, e orgulhosos por terem agradado seus pais, irmãos, amigos que adoraram a cartinha.

Em ambos os semestres, foi aplicado uma sondagem, focando no nível da leitura e escrita dos alunos.

Para as sondagens, os alunos escreveram quatro palavras: brigadeiro, pipoca, bala e sal. Na escrita dessas palavras definimos os alunos como: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético.

Depois leram as frases:

1) A Mônica adora brigadeiro; 2) O Cascão e a Magali comeram pipoca; 3) O Chico Bento comprou muitas balas; 4) A mãe de Cebolinha não colocou sal na sua comida.

Na leitura definimos os níveis em: a) Lê com autonomia; b) Lê com dificuldade; c) Não lê.

O gráfico abaixo mostra os resultados dessa sondagem:

Figura 6: Sondagem Diagnóstica da Escrita

Hipótese	2º semestre 2014	1º semestre 2015
Pré-silábico	0	0
Silábico sem valor	1	2
Silábico com valor	2	5
Silábico-alfabético	5	5
Alfabético	16	19

Fonte: Acervo PIBID 2014 e 2015

Figura 7: Sondagem Diagnóstica de Leitura

	2º semestre 2014	1º semestre 2015
Lê com autonomia	14	17
Lê com pouco de dificuldade	6	7
Lê com muita dificuldade	4	7

Fonte: Acervo PIBID 2014 e 2015

Os resultados da sondagem mostraram que apesar de vários alunos conseguirem escrever as palavras corretamente, na hora da leitura apresentaram bastante dificuldade. Alguns leram silabicamente, mas não conseguiram formar a frase, outros apenas soletraram as palavras. É aí que se enfatiza a importância do professor como mediador durante esse saber, apresentando aos alunos textos com significados e sentidos, que traga algo que seja do meio social das crianças e que assim, o mesmo realmente desperte o interesse pela leitura e escrita.

## DISCUSSÃO

As pessoas são desafiadas a ler o mundo desde muito cedo. (IRELAND, 2007).

A família, e posteriormente o professor, exercem um papel fundamental neste processo. Ao professor, cabe tornar o “hábito de leitura uma prática prazerosa no dia-a-dia da criança” (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 180). É um desafio guiar a criança para tornar-se um leitor ativo e competente, capaz de entender os diversos materiais escritos que estão a sua disposição em nossa sociedade.

## CONCLUSÃO

Entende-se que o trabalho com a diversidade de gêneros textuais tem se expandido muito dentro da sala de aula. Isso facilita o entendimento do aluno perante a sociedade, dando também mais suporte para o professor trabalhar a leitura, escrita e oralidade dos alunos em diferentes situações.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2005.

CARVALHO, Maria Angelica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Mec, 2006. 180 p.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

IRELAND, V. (org) et al. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: Unesco, 2007. 351 p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

SMITH, F.. **Leitura significativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação “Sexta na Pós”, Disponível em: [http://: www.pacto.mec.com.br](http://www.pacto.mec.com.br)  
Acesso em: 08 de julho de 2015, às 14h03.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **CAPÍTULO XIX**

### **PRÁTICA DOCENTE NÃO REFLEXIVA E A NECESSIDADE DE NOVOS PARADIGMAS**

---

**Luciana de Oliveira Rocha Magalhães  
Suelene Regina Donola Mendonça**

## PRÁTICA DOCENTE NÃO REFLEXIVA E A NECESSIDADE DE NOVOS PARADIGMAS

**Luciana de Oliveira Rocha Magalhães**

Universidade de Taubaté (UNITAU), Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação

Taubaté - SP

**Suelene Regina Donola Mendonça**

Universidade de Taubaté (UNITAU), Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação

Taubaté - SP

**RESUMO:** Este artigo, de cunho bibliográfico e experiencial, tem como objetivo analisar práticas docentes de professores em início de carreira. A análise da tendência a se reproduzir irreflexivamente práticas em vigor na etapa inicial da docência é a intenção principal deste artigo. A partir do conceito de identidade profissional pode se avaliar como se forma este novo professor, que traz suas crenças e representações para sua sala de aula. Neste aspecto também foi vista a dissociação existente entre teoria e prática. Quanto ao professor experiente, que serve de modelo para os iniciantes, foram levantadas hipóteses sobre os casos em que sua prática se torna desgastada e repetitiva. Chega-se à conclusão de que estes comportamentos, interagindo num mundo diversificado e dinâmico, nos levam à urgência de um novo educador, com práticas reflexivas, e o constante pensar e repensar em alternativas baseadas na práxis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Docente; Reflexão; Diversidade; Novos Paradigmas.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as dificuldades encontradas por professores em início de carreira e a tendência a que muitos optem por se espelhar em profissionais mais experientes que dominam politicamente o espaço escolar, muitas vezes mais tradicionalistas e mais conservadores. A reprodução muitas vezes irrefletida de métodos e comportamentos já sacramentados por sua antiguidade choca com o fato de a escola não se encontrar imune às alterações contínuas que o mundo promove. Em todos os segmentos da sociedade, mudanças ocorrem a todo momento: no âmbito do trabalho, relações interpessoais, economia, política, tecnologia e, é claro, na educação. Dentro de um mundo cheio de diversidades, com aumentos exponenciais na velocidade da informação, é inadmissível que a prática do cotidiano de uma parte expressiva dos professores seja quase a mesma que se via há cem anos. Desde a logística da disposição do mobiliário e das pessoas dentro de uma sala de aula, até o material didático, formato das aulas, respeito aos saberes dos educandos... Como diz Tardif (2013), “[...] vista de uma perspectiva internacional, a evolução do ensino nada tem de linear, [...] é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos. [...] formas antigas convivem com as formas

contemporâneas, o que gera diversas tensões” (p. 551). O importante é ter vontade profissional e honestidade intelectual para conviver explicitamente com estas tensões pois, afinal, o objetivo da educação é o educando sujeito de seu aprendizado escolar no contexto de sua formação existencial (FREIRE, 2000).

## O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

O “eu profissional” é a identidade do professor, “(...) é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros.” (MARCELO, 2009). Nessa formação da identidade é que se forma o professor. Ela é única, formada pelas experiências de vida e profissionais vividas, tanto práticas como teóricas.

Pressupõe-se que faça parte desse processo que forja um professor a reflexão crítica sobre a sua própria prática, a práxis, interpretando, conceituando, reconceituando o seu dia-a-dia (FREIRE, 2000).

Na formação inicial do professor há uma difícil quebra de paradigmas, no sentido de posicionar-se diante da questão de que ele não é um pote vazio de conhecimentos acerca dos saberes da docência. Ele carrega consigo exemplos da própria vida, de seus estudos, de seu ideal de ser professor... São crenças muitas vezes bastante enraizadas sobre as quais se baseia para dar início à sua carreira. E é assim que deve ser: não há que se menosprezar as experiências, a nossa própria história. É deste material que nós somos constituídos, e não de outro estranho, exógeno. Mas pensando na formação docente, temos que nos atentar se estas crenças e preconceitos trazidos podem se tornar entraves para o desenvolvimento profissional. E, há que se frisar, não há desenvolvimento profissional sem mudança e não há mudanças sem quebra de paradigmas e não há quebra de paradigmas sem a criação e/ou aceitação de um algo estruturado, consistente, que o desconstrua e/ou substitua.

Assim, a eterna pergunta de como se aprende a ensinar passa por uma decisão que cabe a cada educador. Ele pode permanecer na zona de conforto nos moldes do que já existe e é aceito, daquilo que se ouve e se vê nas escolas, daquilo que ele viu e ouviu quando da sua formação. Ou ele pode ombrear-se aos que acham que ser um profissional da educação é, em si, um processo de desenvolvimento que, para se efetivar, tem que promover a reflexão crítica sobre os paradigmas existentes com conseqüente quebra de alguns ou muitos deles, independentemente da comoção que possa causar aos defensores da manutenção irrefletida das crenças, hábitos e conhecimentos prévios estabelecidos.

Infelizmente, os grupos mantenedores dos velhos conceitos são fortalecidos pela falsa dissociação existente entre teoria e prática criada para justificar o papel reacionário imputado à teoria, como se ela fosse um feixe antidemocrático e imutável de leis forjadas e utilizadas para controlar e dirigir a prática, independentemente do que esta prática nos ensine de novo, nos mostre de criativo, nos choque com a deposição cabal de um conceito pedagógico. É como se existisse o tempo de aprender a teoria e depois o tempo de praticar. Teoria e prática deveriam estar

relacionadas e sendo experienciadas em todo momento da formação dos professores, principalmente na fase inicial. No entanto, elas seguem em etapas fragmentadas.

Carlos Marcelo (2009) salienta, citando Berliner, que lamentavelmente “[...] se tem dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção e à formação contínua” (p. 13). É como se nós, educadores, hipocritamente desprezásemos a práxis como a principal ferramenta dialógica de construção da aprendizagem e, em última instância, de construção do próprio conhecimento, tudo em nome de um carreirismo simplista e covarde, sem embates epistemológicos e gnosiológicos, sem querermos aparar mínimas arestas que perturbem nosso comodismo canhestro mantenedor de um status quo, prestando um desserviço à educação.

No campo da formação de professores, esta experiência, algumas vezes traz à lembrança frases ditas por professores que refletem a recorrente resistência ao novo. Quantas vezes lamentavelmente escutamos frases do tipo “eu não ganho pra isso”, “não quero arranjar pra cabeça”, “já estou em fim de carreira”, “aluno com deficiência não: eu não fui preparada pra isso”, e muitas outras de semelhante teor. Por isso, cada vez mais é importante refletir sobre como estes professores estão construindo suas práticas frente à diversidade dinâmica da escola.

Nos bancos das faculdades os aprendizes de docente se concentram na teoria como algo assumidamente já consolidado, estabelecido com sucesso, passível apenas de ser compreendido, assimilado e reproduzido. O estágio, ao final do curso, é o momento de praticar ou de observar a prática dos outros. E assim são considerados teoria e prática, como se fossem dois mundos separados, que não interagem, fases apartadas na vida profissional (PIMENTA; LIMA, 2010). E, depois, já professor, com sua própria sala de aula, a perpetuação do que já foi visto como prática de sucesso, seguindo modelos como receitas de bolo é uma tendência alarmante.

É justamente aí que reside o cerne deste artigo. A forma como é concebida a prática inicial docente, tem se mostrado como uma prática instrumental, uma réplica sem reflexão (PIMENTA; LIMA, 2010).

Assim, emprestando algumas preocupações de Antônio Nóvoa (1998), Carlos Marcelo (2009), Paulo Freire (2000), Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2010), podemos enxergar claramente dois problemas desta formação inicial acrítica e acomodada.

O primeiro, a já citada dissociação teoria/prática. Todo o embasamento teórico visto ao longo do currículo universitário é questão de somenos importância quando o professor iniciante se encontra frente a frente com o cotidiano da escola, da sala de aula. Ou seja, esta sala de aula é a tal da prática da qual a teoria nunca se aproximou. Esta situação é talvez um dos maiores problemas a ser sanados dentro do currículo das universidades, como já preconizava Gatti (2010), em sua pesquisa visando “contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas

para as futuras gerações” (p.1360).

O segundo, não menos importante, refere-se ao tipo de perfil predominante entre os professores que estão nas salas de aula hoje quanto à sua postura diante do que até agora foi levantado neste artigo. Quem é esse educador que hoje está atuando e cuja prática os novos docentes têm a tendência a imitar? Sua atuação é considerada um molde a ser seguido pelos professores ingressantes, mas sabemos que este professor muitas vezes já se encontra profissionalmente desgastado, alguns inclusive desde o início, pois considera sua profissão na “periferia dos sonhos”. Este conceito, desenvolvido por Maria Valéria Fernandes (2004) refere-se aos casos daqueles que se tornaram professores porque não conseguiram entrar em outras áreas: a carreira já nasceria comprometida, como uma opção secundária, portanto desprovida de verve, de compromissos éticos, de ambições.

## O PAPEL DO PROFESSOR

Aquele professor que “professa” sua instrução, que tem “vocação” para dar aulas a alunos (sem luz) que nada tinham a contribuir, vazias que estavam suas mentes, este professor não se encaixa mais na realidade da escola.

Segundo a classificação sugerida por Tardif (2013), a era da vocação nos parece, infelizmente, até que bem familiar: “As tradições pedagógicas eram principalmente orientadas para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deviam permanecer sentadas na classe, não se mexerem, respeitar as instruções [...]” (p. 555).

Este professor monolítico, previsível, atuando, ou melhor, se impondo sobre um grupo de alunos formatados, não mais tem espaço no dinamismo desta nossa realidade. É um paradigma que não se encaixa na atualidade e, segundo Thomas Kuhn (1998), se um paradigma não responde mais às demandas emergentes, ele deve ser substituído.

Tudo isso por um simples motivo que não deveria gerar qualquer problema de compreensão: o ambiente de sala de aula é por natureza diversificado. Não há que se falar em modelos, padrões preestabelecidos, que se adequem a qualquer situação, a qualquer grupo. Sempre foi assim e sempre será. As tradições anteriores que tentavam formatar os alunos, só faziam excluir estes alunos e frustrar os professores. O professor contemporâneo tem que estar aberto ao dinamismo dentro do qual está inserido. E é exatamente neste conflito de atitudes, neste cenário de contradições, que se encontra o professor. Rego (1997) analisando Vygotsky nos trouxe a clara noção de que o desenvolvimento ocorre justamente nestas contradições. A realidade concreta evolui historicamente nesta contradição. “São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética” (REGO, 1997).

É este o professor que muitas vezes encontramos nas salas de aula de hoje. Ora e ora demonstra boa vontade e tenta, com o cabedal teórico que dispõe, comumente sem respaldo da própria escola, lidar com as adversidades com as quais

se depara. Outras vezes vai na contramão destas mudanças e tenta confrontá-las. Sofre, desiste, tenta novamente, e pode demorar a se dar conta de que deve antes compreender as novas tendências e as contradições e utilizá-las no seu desenvolvimento profissional do que resistir sistemática e irrefletidamente a elas como se inimigas fossem do seu estilo de aula.

Assim, nesta permeabilidade dialética com o novo, o professor vai sendo estimulado de forma ativa pelo mundo externo, internalizando novos conceitos. E de forma não mais espectadora desenvolve-se como sujeito histórico que deve ser (REGO, 1997).

Para que os professores não percam o trem da história, é necessário se aproximar, ainda que de forma exploratória, dos saberes que orbitam em seu entorno - educandos, outros educadores, núcleos de formação permanente - de maneira a que possam melhorar a si mesmos durante o próprio ato de ensinar, nutrindo-se justamente do novo e da convivência com a diferença, com a riqueza dos desiguais (FÁVERO, 1983; BRANDÃO, 1981). Gonçalves (2013) lembra que o próprio Paulo Freire reconhece, em autocrítica, que por alguns anos quando lecionava no SESI trabalhava dentro de uma perspectiva educacional tradicional: “[...] eu sempre partia do meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o ‘sul’ que os orientasse (orientasse os alunos)”. Após auto avaliações, reflexões, passou “[...] ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema com os participantes” (p. 03). Mostra, com isso, a importância do reconhecimento do professor, que pela autocrítica feita, descobre a distância que há entre o mundo dele e o mundo dos educandos. O reconhecimento da diferença entre o pensamento do educador e do educando. É isso que dá o sentido da vida à aula, é isso que dá significação. Neste cenário diverso é de suma importância o pensar em alternativas, saber fazer descobertas (GONÇALVES, 2013). Isso significa pensar de forma diferente do que nos conduz esta escola tradicional e reacionária, diferente do que preconizam os modelos arrogantes, vaidosos e autoritários, limitadamente encaixando tudo em conceitos superados e categorias inadequadas. Significa, isto sim, pensar ideias impensadas, motes revolucionários, e levar em consideração que o ambiente escolar sempre será contraditório e imprevisível e que é aí que o desenvolvimento acontece.

Antônio Nóvoa (1998) lembra que a escola predominantemente foi conceituada como instituição que costuma tentar manter as coisas como estão, reproduzindo as normas vigentes. Contudo, a escola também colocou-se e coloca-se como “salvadora da sociedade”, “transbordando” pelo excesso de demandas e pelo “voluntarismo” do professor que tudo tenta resolver. Estas duas visões contribuem, cada qual à sua maneira, para a confusão gerada sobre o papel que a escola deve ter, que visão deve assumir e, em consequência, onde e como o professor deve participar e agir.

## MÉTODO

Este artigo, de cunho bibliográfico parte de reflexões baseadas na literatura vigente sobre a prática docente iniciante. Com o intuito de se fazer um estudo acerca da forma como os professores iniciam sua atuação, buscou-se, para melhor elucidação do assunto, o embasamento necessário em autores como Tardif (2013), Nóvoa (1998), Marcelo (2009), Freire (2000), Pimenta (2010), dentre outros.

## CONCLUSÃO

Fica muito claro concluir que ser professor não é tarefa fácil. Mas há que se entender esta dificuldade não como uma lamentação geral, mas como uma perspectiva crítica para se entender a realidade docente e buscar novos caminhos. Estes caminhos passam basicamente pela reflexão contínua sobre a prática, haja vista que não existem fórmulas definitivas na educação.

Este raciocínio nos leva também às soluções apontadas por Pimenta e Lima (2010), para uma formação investigativa, pressupondo uma atuação na realidade que busque novas alternativas diante das novas concepções. Isso só se consegue por meio da pesquisa. As autoras sugerem uma epistemologia da prática docente, e o conceito de professor pesquisador da sua prática ou professor reflexivo. Dessa forma, o modo crítico como o professor vai encarar as diferentes situações com que se depara, vai produzir conhecimentos, construindo e reconstruindo saberes, criando a epistemologia da prática docente dentro do contexto sócio-histórico-cultural em que se encontra (NÓVOA,1998).

A consequência disso tudo são mais e mais questionamentos e menos pontos finais cerceando os caminhos da dialógica e das possibilidades dialéticas. Somente assim se consegue emergir da imutabilidade tradicionalista, com professores reflexivos, críticos, criativos (portanto, que se arrisquem em nome do que acreditam) professores humildes, tolerantes, conscientes de seu próprio inacabamento, dispostos a rejeitar qualquer forma de discriminação e, finalmente, professores que sejam conscientes da sua prática, prática esta fundamental para a difusão da compreensão de que a educação é, sim, uma forma de intervenção fundamental para a construção consistente de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

FÁVERO, O. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

FERNANDES, M. V. **Na periferia dos sonhos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/08/15

GONÇALVES, L. G. **A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1998.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: VOLPATO, R. et al. **Formação de professores**. São Paulo, Edunesp, 1998.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Petrópolis, Vozes, 1997.

TARDIF, M. Profissionalização de ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v, n. 34, 123, p. 551-571, abril-junho, 2013. Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/08/15.

## **CAPÍTULO XX**

### **SISTEMA EDUCACIONAL: CULTURA LETRADA E CIBERCULTURA**

---

**Aurea Virgínia Nogueira Ferreira  
Eduardo Alves Inez  
Jaqueline Macedo Bispo Haack**

## SISTEMA EDUCACIONAL: CULTURA LETRADA E CIBERCULTURA

### **Aurea Virgínia Nogueira Ferreira**

Universidad Nacional de Rosario/Escuela de Posgrado Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación  
Rosario, Santa Fé, Argentina.

### **Eduardo Alves Inez**

Universidad Nacional de Rosario/Escuela de Posgrado Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación  
Rosario, Santa Fé, Argentina.

### **Jaqueline Macedo Bispo Haack**

Universidad Nacional de Rosario/Escuela de Posgrado Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación  
Rosario, Santa Fé, Argentina.

**RESUMO:** O presente artigo apresenta considerações acerca das inovações da cultura letrada e da cibercultura que se projetam sobre o sistema educacional. É resultado de reflexões de uma leitura crítica acerca dessa nova concepção de escrever e ler, vinculada ao desenvolvimento científico e tecnológico. O artigo proposto é resultado de uma reflexão realizada a partir de um trabalho realizado com os afiches de campanhas comunitárias redigidas para ambientes digitais tendo vista que a escola já reconhece está escrita como efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Escrita que se apoia em uma tecnologia, propondo uma harmonia entre textos e hipertextos. Desta forma, docentes e alunos poderão ser protagonistas de uma educação mais efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hipertexto - Texto - Conhecimento - Aluno.

## 1. INTRODUÇÃO

A linearidade da aquisição e transmissão do conhecimento era priorizada na educação formal. Atualmente na escola circulam muitos discursos encontrados nas práticas sociais e culturais, direcionando a produção intelectual para o caminho do saber. Assim, este artigo é fruto da reflexão de um trabalho realizado na escola com os afiches digitais de campanhas comunitárias para fazer uma breve reflexão sobre a nova concepção de leitura e escrita que se projeta com as inovações científicas e tecnológicas.

Dessa forma, no sistema educativo emerge a narrativa hipertextual, configurando um novo processo de escrita, leitura, ensino, aprendizagem, investigação e produção de conhecimento em que textos e hipertextos trabalhem de forma colaborativa em benefício dos alunos.

Essa escolha se justifica por ser uma abordagem muito difundida contemporaneamente e por se tratar de um discurso que questiona a linearidade de um modelo único para narrar, contar, ensinar e educar. Este novo artifício tecnológico

da informação emerge, trocando habilidades, criando outras novas, gerando conflitos e contradições nas formas institucionais da educação.

Portanto, o presente artigo é fruto de uma abordagem que tenta promover um diálogo entre a temática em questão e as outras ciências como a Psicologia, a Filosofia e a Pedagogia e sua relação com o desenvolvimento científico e tecnológico no processo educativo. Assim, a luz dos estudos de Jerome Bruner, David Olson e Félix Temporetti acerca da aprendizagem, da linguagem, da produção e aquisição do conhecimento com o uso das diversas formas e possibilidades de instrumentos e produtos, busca-se uma melhor prática docente, com docentes e alunos como personagens principais na conquista do saber.

## 2. METODOLOGIA

Desde a institucionalização da educação formal muito se tem reflexionado numa perspectiva histórica crítica sobre as transformações atuais que emergem no campo do conhecimento, sua transmissão e comunicação. O tema em questão põe em foco as mudanças que foram sendo produzidas desde a convivência e entrecruzamento para ler, pensar, narrar, adquirir e comunicar.

Muitas crenças acerca das condições de subordinação e dependência do aluno à autoridade do educador e sobre a eficácia da transmissão de conhecimento encontraram adeptos neste percurso ascendente e graduado da narrativa linear. Este proceder formal de educação se legitimou em uma concepção de ciência mecanicista, determinista. O educando seria um bom repetidor de conteúdos, mas diante de tarefas complexas teriam dificuldades para problematizar e criar soluções.

No transcorrer do século XX, a Psicologia, a Pedagogia e a Filosofia já apontavam questionamentos sobre a linearidade do pensar humano na construção e aquisição do conhecimento como processo acumulativo, organizado, ordenado, simples, limpo e impessoal, e interpelaram o lugar e o papel do educador e do educando, assim, a produção intelectual humana passou a ser um espaço aberto, em que o subjetivo e o intersubjetivo se movem pelo caminho do saber.

Segundo Temporetti (2014) pela escola circulam diversos tipos de discursos, enquanto múltiplas variações são encontradas nas práticas sociais concretas e diversas linguagens que se empregam em cenários culturais específicos. Para o autor, a educação tradicional sempre se preocupou dos conhecimentos; havendo uma tendência a depreciar as habilidades, as quais estão implícitas nos meios de expressão, de comunicação e de instrução.

Além disso, ainda destaca o autor que a limitação da linguagem é transmitir as informações por meio de um sistema de símbolos e exigir um conhecimento do sistema, mediante a experiência pessoal do sujeito. Portanto, no contexto da linguagem, o trabalho com os afiches digitais de campanhas comunitárias na escola deve preocupar-se para que as informações transmitidas não sejam exteriores à competência dos alunos. Assim, os temas abordados devem ser atuais e fazer parte do cotidiano dos estudantes como: proteção aos idosos, às crianças, às mulheres, à

preservação ambiental, à homofobia entre outras temáticas da atualidade.

Bruner y Olson (1973) destacam que o indivíduo atua sobre os objetos e acontecimentos e os percebe através desta ação. Todo conhecimento adquirido através de uma atividade semelhante aponta dados sobre o mundo e sobre a atividade exercida para adquirir este conhecimento

Nesta assertiva, Temporetti (2006) critica a presença da visão individualista no discurso sobre a aprendizagem quando em uma instituição educacional se condensa ensino e aprendizagem, pois transfere a responsabilidade do aprendizado no aluno.

Para o autor, as práticas educativas concebidas como práticas socioculturais estão muitas vezes relacionadas às concepções ideológicas das instituições e dos docentes, onde os educandos têm o desafio da aprendizagem escolar, o crescimento e desenvolvimento em um contexto de desigualdades.

Assim, o ensino não pode ser pensado nem interpretado à margem dos indivíduos que aprendem, tampouco das práticas e dos contextos institucionais, sociais, culturais e políticos dos docentes e alunos que atuam e se educam.

Segundo Temporetti (2002) na educação a transmissão do conhecimento convive com seus instrumentos e produtos com uma diversidade de formas e possibilidades, acrescentam-se os processos entre textos e hipertextos, entre narrativas lineares e multimodais, mudando os modos de pensar, narrar e fazer na tarefa de educar e ensinar. Entretanto, a narrativa hipertextual questiona a linearidade de um modelo único para narrar, contar, ensinar e educar, mas não o elimina, ao contrário, um não substitui o outro, ambos processos são necessários mutuamente e convergem em novas produções.

Nessa nova configuração os processos de escrita e de leitura, de ensino e de aprendizagem, de investigação e produção de conhecimento, de textos e hipertextos, encontra também nas imagens, nas formas de interpretar e traduzir a realidade apresentada em uma diversidade de gêneros discursivos, constituindo um grande desafio na cultura do campo das inovações educacionais.

Diante das mudanças da sociedade e da intervenção das novas tecnologias de informação e de comunicação, a internet constitui um fenômeno tecnológico e se relaciona com complexos processos sociais, culturais, econômicos, psicológicos e educacionais nos centros hegemônicos de poder. Por estar ligada à denominada revolução digital, a palavra, nesse contexto, supõe outros significados; se materializa e se ressignifica na mente do estudante, modificando significativamente os modos de entender e organizar a realidade e a relação com a autoridade e o poder.

Assim, na trama do discurso dos afiches digitais das campanhas comunitárias na escola, textos e imagens adquirem e produzem um novo significado e trazem profundas transformações nos processos de aquisição de conhecimentos, emergindo os pensamentos críticos dos estudantes. Além disso, a organização e ordenação dos argumentos, a redação escrita do discurso, o estilo, a disposição das letras e do léxico de forma moderna contribuem para que os ditos afiches se oponham a outros textos com estrutura linear.

Portanto, uma nova configuração emerge através da Internet: a tradicional

carreira de duração estabelecida cederá lugar a uma aprendizagem permanente e continua, às pessoas com interesses similares se reunirão em comunidades afins no ciberespaço. Assim, os diálogos, os intercâmbios, as intersubjetividades e as narrativas virtuais interativas estarão em crescente expansão.

### 3. RESULTADO

Pretende-se com esse trabalho observar como o discurso dos afiches digitais de campanhas comunitárias e seus efeitos na leitura e na escrita, através da linguagem, das mímicas, dos gestos, das imagens e cores tragam os argumentos para ativar determinados comportamentos e conhecimentos e intensificar a adesão aos valores dos estudantes relacionados à proteção aos idosos, às crianças, às mulheres, à preservação ambiental, à homofobia dentre outras temáticas da atualidade. Para que ao final do processo educacional e através da intertextualidade entre os textos e hipertextos a aquisição do conhecimento ocorra com protagonismo, satisfação e êxito.

### 4. CONCLUSÃO

O desafio da escola do século XXI é movimentar, a partir da imersão dos sujeitos, os elementos da cultura letrada e da cibercultura como a imagem, a linearidade e a hipertextualidade, possibilitando que ambos convivam em harmonia no mesmo ambiente e que sobretudo no sistema educacional, as inovações sejam projetadas.

Desde esta ótica, espera-se que os alunos desempenhem um papel protagonista e pensem de forma independente, e o professor, por meio desta estratégia, possa entender como pensam seus alunos e como chegam às suas conclusões ou crenças.

Portanto, uma nova dimensão de contar, expressar, escrever e ler que encontra nas imagens, formas de interpretar e traduzir a realidade apresentada a partir de uma diversidade de gêneros discursivos, constitui, assim, um grande desafio na cultura da educação que se deseja imprimir.

### REFERÊNCIAS

Bruner, J.S, Olson, D.R. (1973). **Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada**. Revista Perspectivas. Volumen (III). 21-42. UNESCO, Madrid, España.

Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. Revista del

INDI. Volumen (1).89-102. FHUC, Santa Fe, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2012). Principios para un modelo de educación científica en las escuelas. En Lapalma, A. (Comp.), Aulas, ciencias y tecnologías. **La alfabetización científica y tecnológica**. Laborde Editor, Rosario, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2006). El modelo Internet. La clase ha muerto; viva la clase. En Menín, O., **Pedagogía y universidad: currículum, didáctica y evaluación**, (p.p.90-95). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

\_\_\_\_\_ (1999). Argumentos y relatos, dos formas de interpretar y construir la realidad desde la escuela. **Revista del Colegio de Pilar**, (5). Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2014). Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente – los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos. **Revista del INDI**. Santa Fe, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2005). ¿Teorías del aprendizaje? **Documento elaborado en el marco del Curso “Teorías del Aprendizaje” perteneciente a las Maestrías de Docencia Universitaria y Didácticas Específicas**, Universidad Nacional del Litoral y Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

**ABSTRACT:** This article presents considerations about the innovations of literate culture and cyberculture that are projected on the educational system. It is the result of reflections of a reading about this new conception of writing and reading, linked to scientific and technological development. The article is the result of a reflection from a work carried out with the community campaigns posters made for digital environments, in view of the school that already recognizes this writing as effective in the teaching and learning process. Writing that relies on a technology, proposing a harmony between texts and hypertexts. In this way, teachers and students can be protagonists of a more effective education.

**KEYWORDS:** Hypertext - Text - Knowledge – Student

## Sobre os autores

**Airton Coutinho Neto Pelissari** Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Espírito Santo; MBA Projeto, Execução e Controle de Engenharia Elétrica; E-mail para contato: airton.pelissari@matrixse.com.br

**Ana Cabanas** Professora da Faculdade Kroton-Anhanguera Educacional de São José dos Campos; Doutora em Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional – Universidade de Taubaté; Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual – Universidade Cruzeiro do Sul; Comunicação Social – Universidade de Taubaté; E-mail para contato: anakabanass@gmail.com

**Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira** (Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP). Licenciada em Pedagogia, Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC – SP. Atualmente coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia, leciono disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura na Universidade do Vale do Paraíba UNIVAP. Desenvolvo pesquisa na linha de formação inicial de professores como na formação continuada de profissionais da educação. Tenho larga experiência na elaboração de currículos na área de formação de professores e na gestão da Educação Básica

**Angelo Capri Neto** Professor da Universidade de São Paulo - Escola de Engenharia de Lorena - EEL-USP. Possui graduação em Química pela Universidade Estadual de Campinas, mestrado em Química pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas. Email para contato: capri@usp.br.

**Antonio Celso Perini Talhate** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em Engenharia de Telecomunicações pela Faculdade Novo Milênio; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad del Norte; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Sistemas Eletromecânicos – GPSEM; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

**Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso** Professor da Universidade Federal do Espírito Santo; Graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de São Carlos; Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestrado em Informática pela Universidade Federal do Espírito Santo; Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

**Áurea Virgínia Nogueira Ferreira** Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL); Mestrado em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutoranda em Humanidades e Artes com Menção em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR) – Argentina. E-mail: aureavirg@yahoo.com.br

**Carlos Renato Montel** Graduação em Gestão Da Produção (2003) na Universidade de Mogi das Cruzes – Pós Graduação Lato Sensu em Engenharia de Produção com ênfase em Administração da Produção (2010) na Universidade Cruzeiro do Sul. Aluno

regular, Mestrando em Engenharia de Produção na Universidade Nove de Julho com início em 2017 - Experiência profissional em Usinagem, Métodos e Processos na Metalúrgica Indianópolis; Administração da Produção, Logística, Segurança, Qualidade, Custos, Gerenciamento de Projetos e Manutenção na Cummins do Brasil.

**Caroline Tereza Valias Morgado da Costa.** Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba, Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INESP e fez o PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores pela Recovale Treinamentos. Participei com dois artigos do XV e XVI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XV e do XVI Encontro Latino Americano de Pós- Graduação e IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Junior, realizado na Universidade do Vale do Paraíba nos anos de 2015 e 2016. Já atuou como auxiliar de sala em dois colégios na cidade de São José dos Campos. Interessa-se por Alfabetização, Letramento e Pedagogia Hospitalar. Tema de pesquisa: Pedagogia Hospitalar. E-mail: carolvalias@yahoo.com.br

**Charles Ribeiro de Brito** Possui Mestrado em Eng<sup>o</sup> de Produção - UFAM. Graduação em Arquitetura e Urbanismo - Fau/UNL- Manaus. Engenheiro de Segurança do Trabalho - IFAM - Instituto Federal do Amazonas. Especialista em Engenharia de Produção - Gestão de Organizações - Operações & Serviços - UFAM. É Diretor da Superintendência do Registro Imobiliário Avaliações e Perícias - SRIAP - Procuradoria Geral do Município de Manaus - PGM. Professor de Ensino Superior da Laureate International Universities - UNINORTE, e Coordenador do curso de Especialização de Engenharia de Segurança do Trabalho da Laureate International Universities - UNINORTE. Sócio da Atrês Projects - Empresa de Projetos na área de Arquitetura e Engenharia e Montagem Industrial.

**Danilo Passos Santos** Professor: Prefeitura Municipal da Estância Turística de Tremembé; Graduação: Centro Universitário Teresa D'Ávila – Lorena/SP; Pós-graduação: Centro Universitário Teresa D'Ávila – Lorena/SP – Universidade Federal de Itajubá – Itajubá/MG. E-mail: [paradanilopassos@hotmail.com](mailto:paradanilopassos@hotmail.com). Formado em Letras. Professor de Redação e Literatura. Pós-graduando em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá-MG. Pós-graduado em Especialização em Língua Portuguesa: linguagem e literatura. Escritor, pesquisador científico em Estudos Literários.

**Daphne Alves Dias** Graduação em Medicina Veterinária, Faculdade de Castelo, Castelo- ES, Brasil. Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Espírito Santo, Alegre- ES, Brasil. Pós-graduanda em Agroecologia, Instituto Federal do Espírito Santo, Alegre- ES, Brasil. Participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Participante do grupo de pesquisa do Sistema Integrado de Gerenciamento de Pesquisa do IFES. E-mail para contato daph.alves@gmail.com.

**Jéssika Santos de Oliveira** Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre (IFES). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e vinculada ao Programa Institucional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PICT) com ênfase em Análises Bromatológicas. Atualmente é mestranda pela Universidade Federal do Espírito Santo no Programa de Genética e Melhoramento.

**Débora Bianco Lima Garbi** É pesquisadora dos temas feminismo, gênero e aspectos contemporâneos do contexto capitalista, é Mestre em Desenvolvimento Humano, Jornalista, especialista em Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional, está cursando o último semestre da graduação em Psicologia e é estudante de Psicanálise. Autora do documentário sobre violência contra a mulher “Marias do Brasil” e autora do livro “Mulheres trabalhadoras no capitalismo contemporâneo”, editora Prismas (2017).

**Eduardo Alves Inez** Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Letras Vernáculas com Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Doutorando em Humanidades e Artes com Menção em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR) – Argentina. E-mail: [eduardoalvesinez@gmail.com](mailto:eduardoalvesinez@gmail.com)

**Elisete de Andrade Leite** Graduado em Educação Física pela Escola Superior de Cruzeiro – ESEFIC; Mestrado Profissional em Educação pela UNITAU (2016); E-mail: [eliseteleite@hotmail.com](mailto:eliseteleite@hotmail.com).

**Felipe Alexandre Cardoso Costa** Graduação em História pela Universidade do Vale do Paraíba- UNIVAP. Email para contato: [cardosocosta1@gmail.com](mailto:cardosocosta1@gmail.com)

**Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos:** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba; Membro do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental Sustentabilidade do Ifes campus Ibatiba; Graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ; Grupo de pesquisa: Grupo de estudos do Caparaó.

**Gabriel Antônio Taquêti Silva** Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Sistemas Eletromecânicos – GPSEM; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES); E-mail para contato: [gabriel.silva@ifes.edu.br](mailto:gabriel.silva@ifes.edu.br)

**Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Gestão Escolar pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB), mestre em Educação pela PPGE/UFMA, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional do PPGE\UFMA. E-mail: [gisafamaral78@gmail.com](mailto:gisafamaral78@gmail.com).

**Jaqueline Macedo Bispo Haack** Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA); Doutoranda em Humanidades e Artes com Menção em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR) – Argentina. E-mail: [aj.haack@hotmail.com](mailto:aj.haack@hotmail.com)

**João Francisco Pereira Nunes Junqueira** Professor: Centro Universitário Teresa D’Ávila – Lorena/SP; Graduação: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Araraquara. Mestrado: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/ São José do Rio Preto. Doutorado em andamento: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Araraquara.

Bolsista: CAPES. E-mail: [jfpnjunqueira@yahoo.com.br](mailto:jfpnjunqueira@yahoo.com.br); Possui graduação em Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo(2001), graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(2009) e mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(2012). Atualmente é Professor do Centro Universitário Teresa D`Ávila. Atuando principalmente nos seguintes temas: "Geração de 45" , Poesia brasileira, Verso livre e metrificado.

**José Fabiano Ferraz** Professor da Faculdade Kroton-Anhanguera Educacional; Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-Graduação "Lato-Sensu" em Administração de Recursos Humanos, Aprendizagem Significativa pelo Instituto Santanense de Ensino Superior; Graduação em Psicologia pela Universidade Centro Universitário Salesiano de São Paulo; E-mail para contato: [jofabiano@gmail.com](mailto:jofabiano@gmail.com)

**Júlio César Madureira Silva** Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em Engenharia Industrial Elétrica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, Brasil; Mestrado em Engenharia de Materiais (Conceito CAPES 3). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, Brasil;

**Karla Dubberstein Tozetti** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Mestrado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Grupos de Pesquisa: Materiais, meio ambiente e Processos de Fabricação; Sistemas Mecânicos; Implementação multidisciplinar de tecnologias avançadas nas escolas de ensino básico, técnico e tecnológico.

**Karla Simões de Sant Anna** Professora da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo. Possui graduação em Bacharelado em Biologia pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru – SP, graduação em Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru – SP, especialização em Ensino de Biologia pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Ciências (projetos educacionais) pela Universidade de São Paulo. Email para contato: [kabiologi@gmail.com](mailto:kabiologi@gmail.com)

**Karlo Fernandes Rocha** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo; E-mail para contato: [karlor@ifes.edu.br](mailto:karlor@ifes.edu.br)

**Kenia Olympia Fontan Ventorim** Professora de Artes do Instituto Federal do Espírito Santo campus Venda Nova do Imigrante; Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José; Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo; Especialização lato sensu em Psicopedagogia e Artes em Educação.

**Leda Helena Galvão de Oliveira Farias** Graduado em Pedagogia pela Organização Guará de Ensino (1996); Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (2016); E-mail: ledzepelim@gmail.com

**Lilianne Gomes da Silva** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba; Graduação em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Espírito Santo; Graduação em Licenciatura em Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias-FEUDUC; Especialização em Metodologia do Ensino de Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias-FEUDUC; Mestrado em Ciências Florestais pela Universidade Federal do Espírito Santo; Doutorado em Produção Vegetal pela Universidade Federal do Espírito Santo.

**Luciana de Oliveira Rocha Magalhães** Graduação em Direito pela Universidade de Taubaté; Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Gestão Escolar pela UNITAU; Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade de Taubaté; Doutoranda em Educação pelo Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Participa do Grupo de pesquisa: GADS (Grupo Atividade Docente e Subjetividade) da PUC-SP; Bolsista pela CAPES; E-mail para contato: lucianam11@hotmail.com

**Maria da Rosa Capri** Professora da Universidade de São Paulo - Escola de Engenharia de Lorena - EEL-USP. Possui graduação em Bacharelado em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Química (Química Analítica) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Química (Química Analítica) pela Universidade de São Paulo. Email para contato: mariarosa@usp.br

**Maria Juliana Araújo de Oliveira** Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Espírito Santo, Alegre- ES, Brasil. Pós-Graduada em especialização lato sensu em Ensino de Biologia pela Faculdade de Tecnologia São Francisco, Barra de São Francisco- ES, Brasil. Mestrado em produção vegetal, na linha de pesquisa de plantas daninhas e medicinais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Campos dos Goytacazes- RJ, Brasil. Bolsista Produtividade em Pesquisa CAPES. E-mail para contato: ju.oliveira41@hotmail.com.

**María V́ictoria Quiñónez Mendonza** Doutorado em Desenvolvimento e Defesa nacional. Mestrado em Desenvolvimento Sustentável. Especialista: Metodologia em elaboração de tese de doutorado. Especialista: Desenvolvimento de Currículo Educacional orientado para o meio ambiente. Especialista: Sociologia e Antropologia Ambiental. Especialista: Economia Agrícola. Graduação em Engenharia Agrícola.

**Marcos José Alves Pinto Junior** Possui graduação em Administração pela Fundação de Ensino Octávio Bastos (2008), Licenciatura em Administração pela FATEC de Mogi Mirim (2012), Pós Graduação em Engenharia de Produção pelo Centro Universitário Internacional (2012), Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba (2016). Atualmente é aluno regular de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção pela Universidade Paulista e aluno de Pós Graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de

Carapicuíba. Atuou como gestor do Sistema da Qualidade da Delphi Automotive Systems do Brasil para as plantas de Espírito Santo do Pinhal, Jacutinga e Mococa. Tem experiência e formação de Auditor Líder na ISO/TS 16949:2009 pelo RABQSA, Auditor de Processo na metodologia VDA (alemã) e FIEV (francesa) dentre outros treinamentos dos manuais do AIAG. É docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza na ETEC Dr. Carolino da Motta e Silva, onde leciona nos cursos técnicos do Eixo de Gestão e Negócios além de desenvolver projetos na área.

**Nilson Alves da Silva** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Mestrado Profissional em Educação em Matemática e em Ciências; Grupo de pesquisa: GEPEME - Grupo de Pesquisa em Matemática e Educação Estatística Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação FAPES - Fundo de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo; E-mail para contato: nilson.silva@ifes.edu.br

**Pamela Dolores Teixeira** Graduanda em Psicologia pela Faculdade Anhanguera Educacional de São José dos Campos; com formação prevista para junho de 2018. E-mail para contato: pamelateixeira.sjc@gmail.com

**Patrícia Torres de Souza Cardoso** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba; Membro do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade do Ifes campus Ibatiba; Graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo; Graduação em Letras Português e Espanhol; Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Estado da Bahia; Especialização em Ensino de Inglês- TESOL pela Northern Virginia College - USA; Mestrado em Educação pela Universidad Americana - Paraguai; Doutorado em Educação pela Universidad Americana - Paraguai.

**Rafael Michalsky Campinhos** Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES); Membro do corpo docente da Coordenadoria de Eletromecânica do IFES- Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado em Eletrônica de Potência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Sistemas Eletromecânicos – GPSEM.

**Remilson Figueiredo:** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo; Graduação em Bacharelado em Química pela Universidade Federal de Viçosa; Mestrado em Agroquímica pela Universidade Federal de Viçosa.

**Roberto Carlos Farias de Oliveira** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim, ES; Graduação em Letras/Literatura pela FAFI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade del Norte (UNINORTE)-PY; Grupo de pesquisa: Letras em Trânsito: Línguas, Literaturas, Culturas e suas tecnologias. E-mail para contato: rcfoliveira@ifes.edu.br

**Roberto Vargas de Oliveira:** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba; Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo; Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Universidade Gama

Filho; Mestrado em Matemática pela Universidade Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

**Roseli Albino dos Santos** Graduado em Pedagogia pela Universidade de Taubaté – UNITAU (1990); Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002);Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006); E-mail: roselialbino@uol.com.br

**Sayd Farage David** Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Cachoeiro de Itapemirim;mGraduação em Engenharia Metalúrgica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes); Mestrado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes); Grupo de pesquisa: Modelos Numéricos para Otimização dos Reatores Siderúrgicos; E-mail para contato: saydfd@ifes.edu.br

**Suelene Regina Donola Mendonça** Professora da Universidade de Taubaté; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade de Taubaté;Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté; Mestrado em Educação - Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo ; Doutorado em Educação - História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; E-mail para contato: [profa.suelene@gmail.com](mailto:profa.suelene@gmail.com)

**Teresa de Araújo Oliveira Medeiros** Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas. Instituto Federal do Espírito Santo, Alegre- ES, Brasil. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Participante do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC). Participante do grupo de pesquisa do Sistema Integrado de Gerenciamento de Pesquisa do IFES. E-mail para contato [teresa\\_a.oliveira@hotmail.com](mailto:teresa_a.oliveira@hotmail.com).

**Valéria Trigueiro Santos Adinolfi** Professora do Instituto Federal de São Paulo, IFSP – Campus Caraguatatuba. Membro do corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do IFSP. Graduação em Licenciatura em Filosofia pela UNICAMP. Mestrado em Educação pela UNICAMP. Doutorado em Educação pela USP.

**Vera Lúcia Catoto Dias** Pesquisadora-Docente em Educação; Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa: Formação de Professores (UMESP/SP, 2006); Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Educação com Área de Concentração em Educação Sócio-Comunitária (UNISAL/SP, 2002); Psicopedagogia Clínica-Institucional (UNIVAP/SJC, 1996); Graduada em Pedagogia Plena (UNIVAP/SJC, 1991). Atualmente é pesquisadora docente da Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP, atuando na Faculdade de Educação e Artes, em cursos de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores, assim como: Alfabetização e Letramento, Processo Ensino e Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem, Aprendizagem com Internet, Internet en la Escuela, História de Vida, Memória e inclusão Social, Contextos Diversificados de Formação no Brasil e na África. Assim como na área de Currículos e Programas para a Educação Básica no Brasil. Desenvolve pesquisa para práticas pedagógicas e produção de materiais didáticos na educação infantil, anos iniciais do ensino

fundamental (alfabetização, letramento, Educação de Jovens e Adultos), formação inicial e continuada de professores. Atua no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID/Capes (2010-2017), Coordenadora PIBID do Subprojeto: Pedagogia: com destaque para prática em classes de alfabetização. Palestrante em colóquios, seminários, congressos e eventos sobre educação e formação docente.

**Welleson Feitosa Gazel** Graduação em Administração (2006), Licenciatura em Pedagogia (2017), MBA em Logística Empresarial (2009), MBA em Gestão e Docência no Ensino Superior (2013) e MBA em Gerenciamento de Projetos (2017), Especialista em Administração de Empresas (2016), Mestre em Engenharia da Produção (2014), Mestre em Administração de Empresas (2017). Doutorando em Engenharia de Produção na Universidade Paulista UNIP (2017).

**Wesley Gomes Feitosa** Doutorando em Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (UC) e Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES/UNINORTE). Possui Mestrado Profissionalizante em Engenharia da Produção (UFAM), Possui Graduação em Engenharia Civil (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES/UNINORTE), Possui Licenciatura Plena em Matemática (MINISTÉRIO DA DEFESA/CIESA). Atua como Professor de nível superior horista do (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES/UNINORTE), Professor de nível superior efetivo da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC/AM); e professor de nível superior da Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEMED/AM).

**Whortton Vieira Pereira** Professor do Instituto Federal do Espírito Santo IFES – Campus Cachoeiro de Itapemirim; Graduação em 2003 pela Universidade Federal do Espírito Santo UFES; Mestrado em 2014 pela Universidade Federal do Espírito Santo UFES; E-mail para contato: [whorttonp@ifes.edu.br](mailto:whorttonp@ifes.edu.br)

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-60-8



9 788593 243608