

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME  
(ORGANIZADOR)



A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO  
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO  
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 5

 **Atena**  
Editora

Ano 2020

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME  
(ORGANIZADOR)



A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO  
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO  
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 5

 **Atena**  
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E724 A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 5 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-54-6

DOI 10.22533/at.ed.546201903

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 370.710981

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422**

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

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

contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” compila pesquisas em torno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação no Brasil. Apresentamos um conjunto de resultados e propostas que visam contribuir com a educação brasileira a partir de um diálogo intercultural e suas relações com as políticas públicas em educação.

São 108 artigos divididos em 5 Volumes. No Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Políticas Públicas, Gestão Institucional e História e Desafios Socioeducacionais, totalizando 20 textos inéditos.

No Volume 2, os temas selecionados foram Educação Superior e Formação de Professores. São 21 artigos que chamam para um diálogo propositivo e instigante. O índice é um convite a leitura.

Compõe o Volume 3, 25 artigos em torno das temáticas Prática Pedagógica, Educação Especial e Interdisciplinaridade. Este volume é bem crítico e traz propostas inovadoras que merecem atenção especial do leitor.

O Volume 4 traz 20 artigos bem estruturados e também inéditos que discorrem sobre práticas e propostas para a prática do uso das tecnologias em espaço escolar e da Educação de Jovens e Adultos.

Fechamos a obra com 22 artigos selecionados para o Volume 5, agrupados em torno das temáticas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Gênero e Racismo.

A obra “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” está completa e propõe um diálogo útil ao leitor, tanto no desenvolvimento de novas pesquisas quanto no intercâmbio científico entre pesquisadores, autores e leitores.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....  | <b>1</b>  |
| A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  |           |
| Eliana Citolim Rech<br>Franciele Silva de Oliveira<br>Marcos da Silva Portella<br>Murilo Miguel Schmitz<br>Maria Cristina Chimelo Paim |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019031</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....  | <b>7</b>  |
| A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO ENTRE PAIS, FILHOS E ESCOLA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM  |           |
| Bianca Andrade de Moraes   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019032</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....  | <b>13</b> |
| A PARTICIPAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DE UMA TURMA DE PROJETO COMO ELEMENTO MOTIVADOR NA APRENDIZAGEM                              |           |
| Marcilene Lopes Leal Sameiro<br>Márcia Lopes Leal Dantas   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019033</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....  | <b>21</b> |
| ADOLESCENTES POSSUEM ESTRESSE NO MOMENTO DA ESCOLHA PROFISSIONAL?  |           |
| Thaís Cristina Gutstein Nazar<br>Nathiara Caroline Fernandes<br>Geisiane Gasparin Ramos  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019034</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....  | <b>29</b> |
| APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I   |           |
| Miryan Cristina Buzetti  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019035</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 6</b> .....  | <b>35</b> |
| CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA ENVOLVENDO A TEMÁTICA DO RESPEITO E DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL     |           |
| Renato Kendy Hidaka<br>Genivaldo de Souza Santos   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019036</b>   |           |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CAPÍTULO 7 .....</b>   | <b>45</b> |
| <b>COMPORTAMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL CONTEMPORÂNEO DE JOVENS E ADOLESCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR</b>  |           |
| Greyce Roberta de Souza   |           |
| Gustavo Roberto Martins   |           |
| Thais Aparecida de Castro Ramos Pollice   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019037</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 8 .....</b>   | <b>50</b> |
| <b>ESTUDO DO PERFIL MOTIVACIONAL PARA A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS, COM APLICAÇÃO DE METODOLOGIA ATIVA EM ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS</b> |           |
| Renata Arantes dos Santos   |           |
| Jean-Jacques Georges Soares de Grootte  |           |
| Daniela Maria Lemos Barbato Jacobovitz  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019038</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 9 .....</b>   | <b>59</b> |
| <b>INTERVENÇÃO EDUCACIONAL SOBRE ABORTAMENTO NO BRASIL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO</b>   |           |
| Bruna Mendes Ballen   |           |
| Bárbara Fernanda Marinho de Freitas   |           |
| Laura Cunha Hanitzsch   |           |
| Letícia Fiuza Canal   |           |
| Silvana Galvani Claudino-Kamazaki   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5462019039</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 10 .....</b>  | <b>66</b> |
| <b>O ATENDIMENTO EXTRACLASSE COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL</b>   |           |
| Cícero Batista dos Santos Lima  |           |
| Marco Antonio de Carvalho   |           |
| Reinaldo Araujo Gregoldo  |           |
| José Carlos Moreira de Souza  |           |
| Cinthia Maria Felicio   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.54620190310</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 11 .....</b>  | <b>79</b> |
| <b>ORIENTAÇÃO ESPACIAL DE CRIANÇAS DE 11 ANOS PRATICANTES DE XADREZ</b>   |           |
| Matheus Ramos da Cruz   |           |
| Ulhiana Maria Arruda Medeiros   |           |
| Pâmella Cristina Dias Xavier  |           |
| Telma Antunes Dantas Ferreira   |           |
| Katarina Pereira dos Reis   |           |
| Jomilto Luiz Praxedes dos Santos  |           |
| José Antonio Vianna   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.54620190311</b>   |           |



**CAPÍTULO 12 ..... 90**

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DOCENTES**

Elciane Arantes Peixoto Lunarti  
Patrícia Arantes Peixoto Borges  
Patrícia Garcia Souza Padovani  
Cinthia Maria Felicio

**DOI 10.22533/at.ed.54620190312**

**EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAPÍTULO 13 ..... 102**

**APEGO: IMPORTANTE ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**

Nathália Ferraz Freitas  
Cinthia Magda Fernandes Ariosi

**DOI 10.22533/at.ed.54620190313**

**CAPÍTULO 14 ..... 108**

**CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA A BRINCADEIRA DE PAPÉIS NA INFÂNCIA**

Bruna Ribeiro de Oliveira Mendes  
Paula Ramos de Oliveira  
Denis Domeneghetti Badia

**DOI 10.22533/at.ed.54620190314**

**CAPÍTULO 15 ..... 116**

**O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CORPO**

Aldileia da Silva Souza  
Eduardo de Freitas Bezerra  
Denise Soares Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.54620190315**

**CAPÍTULO 16 ..... 131**

**UM ESTUDO PILOTO SOBRE PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Keli dos Santos Guadagnino  
Jáima Pinheiro de Oliveira  
Mariana Magni Bueno Honjoya

**DOI 10.22533/at.ed.54620190316**

**CAPÍTULO 17 ..... 139**

**UM OLHAR SENSÍVEL PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS**

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
Daniela Gomes Medeiros

**DOI 10.22533/at.ed.54620190317**

**CAPÍTULO 18 ..... 149**

**A PESQUISA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: OUVINDO AS VOZES DAS CRIANÇAS**

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria

Renata Silva Lima

Myrtes Dias da Cunha

**DOI 10.22533/at.ed.54620190318**

**GÊNERO E RACISMO**

**CAPÍTULO 19 ..... 157**

**E O PASSADO É UMA ROUPA QUE NÃO NOS SERVE MAIS: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A HETEROIDENTIFICAÇÃO FENOTÍPICA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Eric Rodrigues de Lima

Cristiane da Silveira

Laudicéia Fagundes Teixeira

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Simone Ferreira Soares dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.54620190319**

**CAPÍTULO 20 ..... 179**

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO PRÉ-NATAL DO PARCEIRO: REFLEXÕES SOBRE PATERNIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Railene Pires Evangelista

Marília Emanuela Ferreira de Jesus

Georgiane Silva Mota

Daine Ferreira Brazil do Nascimento

Diana Santos Sanchez

**DOI 10.22533/at.ed.54620190320**

**CAPÍTULO 21 ..... 188**

**PERSPECTIVAS DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DEBATE NO ÂMBITO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL HENRIQUE LAGE (ETEHL/FAETEC-RJ)**

Andrea Peres Lima

Marcelo Farias Lorangeira

**DOI 10.22533/at.ed.54620190321**

**CAPÍTULO 22 ..... 203**

**RELATO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA SOBRE IDENTIDADE E RACISMO**

Rodrigo Leonardo Offerni

Thaís Cavalcanti dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.54620190322**

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 217**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 218**

## A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de Submissão: 03/12/2019*

### **Eliana Citolim Rech**

Universidade Luterana do Brasil – Santa Maria/  
Educação Física Licenciatura.  
Jari – RS

<http://lattes.cnpq.br/6592273519737769>

### **Franciele Silva de Oliveira**

Universidade Luterana do Brasil – Santa Maria/  
Educação Física Licenciatura.  
Caçapava do Sul – RS

### **Marcos da Silva Portella**

Universidade Luterana do Brasil – Santa Maria/  
Educação Física Licenciatura.  
Santa Maria – RS

<http://lattes.cnpq.br/4252247135935725>

### **Murilo Miguel Schmitz**

Universidade Luterana do Brasil – Santa Maria/  
Educação Física Licenciatura.  
Santiago – RS

### **Maria Cristina Chimelo Paim**

Orientadora, Coordenadora do Curso de  
Educação Física.

Universidade Luterana do Brasil – Santa Maria  
Santa Maria – RS

<http://lattes.cnpq.br/3997664548497500>

da área da Educação Física, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e a relevância da Educação Física. Como instrumento de coleta, utilizou-se o Teste de Burpee (Johnson & Nelson 1979). Para Equilíbrio, foi usado o Teste Flamingo (Eurofit, 1988). Na Agilidade o teste foi o Quadrant Jump (Johnson & Nelson, 1979). Fizeram parte da amostra, 20 alunos do 4º ano do ensino fundamental, sendo 10 crianças de cada escola, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, de escolas da cidade de Santa Maria, RS. Os resultados apontaram, no teste Burpee, para o feminino uma superioridade da escola com monitor de Educação Física. Já para o sexo masculino obteve-se superioridade quase nula da escola sem monitor em Educação Física. No Flamingo, para o feminino obteve-se superioridade para a escola com monitor em Educação Física novamente. Já para o masculino obteve-se superioridade gritante nos resultados a favor da escola com monitor. Já no teste do Quadrante, para o feminino obteve-se vantagem para a turma que havia presença do profissional em Educação Física. E no masculino, seguimos com a vantagem da turma que era monitorada por um profissional da área de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar; Desenvolvimento; Estímulos adequados.

**RESUMO:** O objetivo do estudo foi verificar a importância da presença do profissional

## TITLE: THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL IN THE FIRST YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The aim of this study was to verify the importance of the professional presence of Physical Education, in Elementary School, Early Years and the relevance of Physical Education. As a collection instrument, used in the Burpee Test (Johnson & Nelson 1979). For Balance, the Flamingo Test (Eurofit, 1988) was used. In Agility the test was performed at the Quadant Jump (Johnson & Nelson, 1979). The sample includes 20 students from the 4th grade of elementary school, 10 children from each school, 5 female and 5 male, from Santa Maria, RS. The results pointed, in the Burpee test, to the female superiority of the school with the Physical Education monitor. For males, it is superior to almost no school in the Physical Education monitor. In Flamingo, for the registered female higher than school with monitor in Physical Education again. For men, get superior results in favor of school with monitor. There is no longer a quadrant test for females, taking advantage of the class advantage that there was a professional presence in physical education. And in the male, we continued with the advantage of a class that was monitored by a Physical Education professional.

**KEYWORDS:** School Physical Education; Development; Adequate stimuli.

### INTRODUÇÃO

Frequentemente, é discutido a relevância da Educação Física no currículo escolar, independente da etapa de ensino, é inegável que sua influência tem grande importância no desenvolvimento dos estudantes, assim como é assegurado no § 3º, do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96, onde determina que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. Acredita-se que a presença de um profissional específico da área terá melhores condições para enfrentar qualquer aspecto relacionado, e ainda, programas voltados para a educação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são necessários, não somente para a “construção” de acadêmicos e, futuramente profissionais que entrarão no mercado de trabalho mais experientes, mas também para contribuir com os alunos, para que recebam estímulos adequados para sua idade no momento certo. Este projeto teve como finalidade uma pesquisa de campo, em duas escolas da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, em turmas do 4º ano do ensino fundamental. Uma das escolas, a EMEF Professora Altina Teixeira possuía o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e professor de Educação Física, a outra, EEEM Marechal Humberto Castelo Branco não possuía o PIBID, nem professor da disciplina. Durante os testes, os alunos foram submetidos a avaliações com o objetivo de analisar o desempenho de cada aluno em determinada atividade física ou variável física.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir dos estudos de Scott & French (1972), podemos dizer que, o objetivo mais comum das medidas e avaliação é determinar o progresso dos indivíduos. Medindo-se no começo e no fim do planejamento, é possível comparar marcas individuais para mostrar a mudança de comportamento do indivíduo. Com estudos dessa natureza, pode-se conhecer mais do ambiente que estes alunos estão inseridos, identificar os pontos que deveriam receber um foco maior, assim como, analisar o seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. Demonstrar o quanto atividade física na infância voltada para a saúde, pode ajudar os mesmos na vida adulta, a ser cidadãos mais ativos e com qualidade de vida. Com relação ao desenvolvimento da coordenação motora, Barbanti (1988), salienta que quando se procura desenvolver uma das capacidades motoras, neste caso específico a coordenação motora, todas as outras são influenciadas, tanto as condicionais quanto as coordenativas. O equilíbrio, é a qualidade física conseguida por uma combinação de ações musculares com o propósito de assumir e sustentar o corpo sobre uma base, contra a lei da gravidade (Tubino, 1979). De acordo com Johnson & Nelson (1979) há dois tipos de equilíbrio: equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. A agilidade é uma variável neuro-motora caracterizada pela capacidade de realizar trocas rápidas de direção, sentido e deslocamento da altura do centro de gravidade de todo corpo ou parte dele. Com base no descrito acima, elegeu-se como objetivo verificar a importância da presença do profissional da área da Educação Física, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e a relevância da Educação Física Escolar no desenvolvimento motor, cognitivo e social de alunos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

## METODOLOGIA

O estudo teve como objetivo verificar a importância da presença do profissional da área da Educação Física e a relevância da Educação Física Escolar no desenvolvimento motor, cognitivo, social de alunos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Fizeram parte da amostra, 20 alunos do 4º ano do ensino fundamental, sendo 10 crianças de cada escola, escolhidas aleatoriamente, sem qualquer distinção de idade, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, de duas escolas da cidade de Santa Maria, RS, uma das escolas com a presença do profissional de Educação Física, e a outra sem a presença do profissional. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se, para a Coordenação Geral, o Teste de Burpee (Johnson & Nelson 1979). Que tem o objetivo de medir a coordenação entre os movimentos de tronco e membros inferiores e superiores. Este teste é dividido em quatro partes: 1) partindo-se da posição em pé, flexionar os joelhos e tronco, apoiando as mãos no chão em frente aos pés; 2) lançar as pernas para trás, assumindo a posição de apoio facial,

braços estendidos; 3) retornar, com as pernas assumindo novamente a posição agachada; 4) voltar a posição em pé. Ao ser dado o comando “Começar”, repetir a movimentação acima descrita, tão rapidamente quanto possível, até ser dado o comando “Pare”. O resultado é dado em termos do número de partes executadas em 10 segundos e, tem penalidade, que consiste na perda de 1 ponto para as seguintes faltas: se os pés se moverem para trás antes que as mãos toquem o solo; se houver um balanço ou uma curvatura excessiva do quadril quando o testando assumir a posição de apoio facial com os braços estendidos; se retirar as mãos do chão antes que assuma novamente a posição agachada (posição número 3), se a posição em pé não for ereta (cabeça para cima). Na variável Equilíbrio, foi usado o Teste Equilíbrio do Flamingo – Flamingo Balance Test (Eurofit, 1988). Na variável Equilíbrio, foi usado o Teste Equilíbrio do Flamingo – *Flamingo Balance Test* (Eurofit, 1988). Tem o objetivo de medir o equilíbrio estático geral. Onde é necessário uma trave com as seguintes dimensões: 50 centímetros de comprimento, 3 centímetros de largura e 4 centímetros de altura, coberta com material (no máximo 5 milímetros de espessura) não derrapante para facilitar o equilíbrio. O testando deve permanecer em equilíbrio, durante o máximo de tempo possível, sobre a trave utilizando o pé dominante. Deverá flexionar a perna livre para trás, segurando-a com a mão do mesmo lado. O outro braço deve ser usado para manter o equilíbrio. O testando segura-se no antebraço do testador. O teste começa quando o testando larga o antebraço do testador. O testando deve manter-se em equilíbrio por 1 minuto. Cada vez que o testando perder o equilíbrio, isto é, quando soltar a perna livre ou quando tocar o solo com qualquer parte do corpo, o teste deverá parar (trava-se o cronômetro). Após cada queda, é repetido o mesmo procedimento até completar 1 minuto. O resultado é dado pelo o número de tentativas (não quedas) necessárias para manter o equilíbrio por 1 minuto. Exemplo: o testando com cinco tentativas para manter o equilíbrio por 1 minuto, tem resultado 5. Se o testando tiver cinco quedas nos primeiros 30 segundos, o teste termina e o resultado é zero, isto é, o testando é incapaz de realizar o teste. Na Agilidade o teste usado foi o do Salto em Quadrante - *Quadrant Jump* (Johnson & Nelson, 1979), que tem o objetivo medir a agilidade na mudança da posição do corpo através de um salto. Foi usado fita adesiva e cronometro. Em relação as direções, o testando inicia o teste atrás da linha de partida e ao ser dado o comando “Vai”, dá um salto, com impulso nos dois pés, para o quadrante 1, repetindo a mesma movimentação para os quadrantes 2, 3 e 4, volta novamente para o quadrante 1, e assim sucessivamente, até receber o comando “Pare”. O resultado é dado pelo número de vezes que o testando aterrissa nas zonas corretas, no espaço de 10 segundos e ainda, o testando pode ser penalizado por meio ponto, cada vez que aterrissa sobre a linha ou no quadrante improprio, sendo subtraídas do total de pontos obtidos pelo testando. É computado o melhor resultado

das duas tentativas executadas.

## RESULTADOS

Com base nos resultados e dados obtidos, observa-se resultados distintos entre os sujeitos. No Teste de Burpee, o desempenho médio de execuções do sexo feminino foi de 10,6 para a escola Altina Teixeira, enquanto a média de execuções na escola Castelo Branco foi de 7,6. Seguindo a mesma ordem, no sexo masculino a diferença foi menor, onde a escola Altina Teixeira fez uma média de 9,2 e a Castelo Branco, 9,8. No Teste do Flamingo, a média do número de tentativas do sexo feminino da escola Altina Teixeira foi de 2,4 e, na escola Castelo Branco 2,6, sendo que uma aluna foi incapaz de realizar o teste, após 5 tentativas dentro dos primeiros 30 segundos. No sexo masculino, a média da escola Altina Teixeira foi de 1,8 tentativas, contra 4,2 da escola Castelo Branco. Vale ressaltar que neste teste, quanto mais próximo de 1, melhor o resultado. No Teste do quadrante, seguindo a mesma linha de raciocínio, o teste foi aplicado em 10 crianças de cada escola sendo cinco de cada sexo. Na escola Altina Teixeira, a média de execuções do sexo feminino, foi de 11,4 e, na escola Castelo Branco foi de 8,4. No sexo masculino, a escola Altina Teixeira chegou a média de 12,4 execuções, e a escola Castelo Branco fez a média de 11,4 execuções. Todos os testes foram aplicados individualmente e em salas fechadas, seguindo os protocolos do livro (*Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático*), em solo plano e de madeira com o mesmo cronômetro e aplicado pelos mesmos avaliadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, podemos concluir que a EMEF Professora Altina Teixeira, que contava com o PIBID e professor de Educação Física, obteve maior êxito em 5 dos 6 resultados obtidos a partir dos testes. Neste processo de aquisição de capacidades e habilidades motoras ou desempenho esportivo, se for o caso, surge em função das interações do indivíduo com fatores ambientais e biológicos, portanto, as alterações biológicas aceleradas, como capacidade de adequação a variados estímulos fazem da infância, uma fase determinante desse processo, levando a crer que, a qualidade e quantidade dos estímulos que devem estar presentes nesta fase, influenciam o desenvolvimento no decorrer das idades posteriores.

## REFERÊNCIAS

BARBANTI, V. J. **Treinamento Físico – Bases científicas**. 2 ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1988.

JOHNSON, B. L.; JACK K. NELSON. **Practical Measurements for Evaluation in Physical Education**. Minnesota: Burgess Publishing Company, p. 470, 1979.

KIERKENDALL, D. R. et al. **Measurement and Evaluation for Physical Educators**. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers, p. 424, 1980.

MARINS, J. C. B.; GIANNICHI, R. S. **Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

MEINEL, K. **Motricidade I – teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

RÉ, A. H. N. **Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: implicações para o esporte**. Motricidade. São Paulo, vol. 7, n. 3, pp 55-67, nov. 2010.

RODRIGUES, B. M. **Medidas e Avaliação, Velocidade e Agilidade**; Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/marcelosilveirazer01/medidas-e-avaliacao-velocidade-e-agilidade>>. Acesso em: 29/05/2018.

SCOTT, M. G.; FRENCH, E. **Measurement and Evaluation in Physical Education**. 9 ed. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers, p. 493, 1972.

TUBINO, M. J. G. **Metodologia Científica do Treinamento Desportivo**. São Paulo: Ibrasa, 1994.



## A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO ENTRE PAIS, FILHOS E ESCOLA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 11/03/2020

Data da submissão: 02/12/2019

**Bianca Andrade de Moraes**

Centro Universitário Sagrado Coração

Bauru – São Paulo

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3914459638312132>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar como a relação entre pais, filhos e escola contribui diretamente para o processo de aprendizagem através das ações realizadas no ambiente familiar e escolar. Por meio de uma abordagem qualitativa, é exposto um breve contexto histórico que ocasionou mudanças na sociedade contemporânea, as dificuldades neste processo, bem como as funções que os pais e as escolas devem desempenhar para que os estudantes tenham um adequado processo de aprendizagem. Ao final, destaca-se a importância da família e da escola no desempenho acadêmico dos filhos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relacionamento. Família. Escola. Aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF RELATIONSHIP  
BETWEEN PARENTS, CHILDREN AND

### SCHOOL TO THE LEARNING PROCESS

**ABSTRACT:** This article aims to present how the relationship between parents, children and school contributes directly to the learning process through actions performed in the family and school environment. Through a qualitative approach, it is exposed to a brief historical context that led to changes in contemporary society, the difficulties in this process, as well as the roles that parents and schools must perform so that students have an adequate learning process. In the end, the importance of family and school in the academic performance of children is highlighted.

**KEYWORDS:** Relationship. Family. School. Learning.

### 1 | INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem fundamenta-se em duas bases essenciais para ser atingido completamente: as experiências entre pais e filhos e a educação proveniente do ambiente escolar. (CORTELLA, 2014). No entanto, a sociedade contemporânea presenciou notáveis mudanças nas rotinas familiares que influenciaram diretamente na aprendizagem e no mundo acadêmico, o qual realizou alterações para atender essa demanda atual.

Um dos primeiros contatos com o assunto foi a síntese publicada no ano de 2002 por Anne T. Henderson e Karen L. Mapp, intitulada “A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connection on Student Achievement”, que, através da revisão de mais de 50 publicações sobre o tema desde 1995, aborda a relevância do relacionamento entre família e escola e apresenta os impactos que essa relação leva aos desempenhos acadêmicos.

A partir dessa contribuição, foram verificados problemas que ocorreram na relação entre pais, filhos e escola após essas modificações na sociedade, surgindo, assim, diversos questionamentos sobre esse engajamento e as funções que as instituições, familiar e escolar, devem exercer para contribuir de forma positiva ao processo educacional. Além disso, levou-se em consideração o número crescente de publicações de artigos e revistas da área, que discutem essa emergente problemática.

A fim de sanar tais questões, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183) em obras e artigos que apresentam o funcionamento do processo de aprendizagem e a importância da relação família-escola nesse. Através da abordagem qualitativa, foram analisados documentos através dos quais foi possível compreender e comprovar as alterações históricas que influenciam esse relacionamento, além das modificações dos centros educacionais com relação aos sistemas de ensino.

Sendo assim, este artigo busca relatar como se encontra organizada a família e a escola, quais são as mudanças necessárias para a realização do processo de educar e como todos os sujeitos são importantes para construir um aprendizado de qualidade, tendo em vista que “a ideia de coeducação pressupõe o compartilhamento de ações e a não hierarquização entre os sujeitos do processo, uma troca efetiva e igualitária de experiências [...]”. (FERRIGNO, 2010, p. 15).

Além disso, visa contribuir para melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes de todas as idades, pois verificadas as funções de família e escola, serão destacados os caminhos necessários para ajustar as duas bases essenciais à educação e a importância do relacionamento entre os sujeitos para um processo educacional de sucesso.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

O século XXI presenciou a quebra de muitos paradigmas. Um deles foi a mudança na atuação das mulheres, pois elas passaram a ter uma relevante participação no mercado de trabalho, dado apontado pelo Levantamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2015, no qual “estima-se que as mulheres respondem por 52 por cento do trabalho global e os homens por 48 por cento”.

Considerando essa alteração, ou seja, a significativa ausência feminina nas casas, as famílias foram condicionadas a realizar modificações em suas rotinas, sendo uma delas a que possui relação com o cuidado dos filhos. Esses, que permaneciam em casa com suas mães, aproximadamente até os três anos de idade, a partir desse momento são inseridos em escolas com pouco tempo de vida e nelas permanecem durante toda a jornada diária de trabalho dos seus pais.

Percebe-se, desde então, uma necessidade das escolas em aumentar o sistema de ensino integral para atender a crescente demanda de alunos. “Dados do Censo Escolar 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que as matrículas no ensino integral da rede pública cresceram em todos os níveis da educação básica”. (MATRÍCULAS..., 2018).

Essa grande permanência dos filhos nas escolas fez com que o desenvolvimento afetivo familiar e, conseqüentemente, a participação dos pais na vida acadêmica, reduzissem ao ponto de se tornarem uma preocupação no que diz respeito aos aspectos de desempenho acadêmico, sociais e psicológicos desses estudantes.

Diante disso, a relação dos pais com o trabalho e dos filhos com a escola pode ser vista como a seguinte afirmação: “nós nos tornamos máquinas de trabalhar e estamos transformando nossas crianças em máquinas de aprender”. (CURY, 2003, p. 13). A convivência que deveria ocorrer diariamente através das experiências familiares vem sofrendo um processo de estagnação.

Os pais gastam parte considerável do tempo no mundo do trabalho, incluindo aí as horas passadas no deslocamento para casa, principalmente nas grandes cidades, e nas tarefas profissionais levadas para casa. Essa redução brutal do tempo de convivência faz com que as pessoas não se conheçam. E, de maneira geral, aquele que tem responsabilidade de formar, por não conhecer aquele com quem está lidando, fica enclausurado. (CORTELLA, 2017, p. 17).

Dessa maneira, os centros educacionais passaram a realizar funções que vão além da escolarização, visto que essa dificuldade encontrada na convivência familiar, sempre considerada como parte essencial da educação, influenciou na formação básica que deveria ser levada para a escola.

Costumo sempre lembrar que a função da escola é a escolarização: o ensino, a socialização, a construção de cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas a família que faz a educação. A escolarização é apenas uma parte do processo de educar, não a sua totalidade. (CORTELLA, 2017, p. 51).

A partir disso, compreende-se que a participação ativa dos pais na vida pessoal e escolar dos filhos constitui uma base fundamental para a educação de qualidade, não devendo existir, portanto, a ideia de que a escola é capaz de construir sozinha a educação, mas que o processo de coeducação, família-escola, torna essa construção completa.

É preciso que cada um dos sujeitos envolvidos em cada uma das instituições reconheça suas atribuições frente ao sujeito que da educação necessita, ou seja, o aluno. A construção da relação entre escola e família, enquanto cooperação, precisa se fortalecer em uma relação, primeiramente, de confiança, implica se colocar no lugar do outro, e não apenas de troca de ideias e discussões. (LOPES, D. et al., 2016, p. 26).

A parceria, nesse contexto, visa proporcionar a troca de experiências, a convivência e o acompanhamento, parte essencial para que os pais ou responsáveis verifiquem as dificuldades, necessidades, habilidades, resultados e comportamentos de seus filhos, bem como realizem contribuições para melhorias pedagógicas.

Além disso, esse acompanhamento familiar deve ser realizado não apenas no ambiente escolar, mas também no auxílio das atividades escolares que são levadas como lições de casa e, ainda, em diálogos capazes de compreender circunstâncias que estejam afetando ou contribuindo o processo. “É tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluído o comportamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e as tarefas escolares”. (ALMEIDA, E., 2014, p. 22).

Sendo assim, Almeida e Arantes (2014, p. 28), constatam que:

A participação dos pais no processo escolar dos filhos, não deve ser fruto da imposição e autoridade da escola, mas deve ser antes de tudo, considerada como resultado de uma conquista um pacto de reciprocidade entre os envolvidos, ‘família e escola’.

A escola deve oportunizar momentos de envolvimento entre pais e filhos e pais e professores, a fim de que seja mantida uma boa relação entre os sujeitos e haja o compartilhamento dos desenvolvimentos obtidos. Por sua vez, “é importante que os pais percebam que este ambiente lhes pertence e que sua contribuição e responsabilidade são essenciais para o bom funcionamento da escola”. (SILVA, 2010, p. 28).

Envolver os familiares com o ambiente escolar faz com que esses possam compreender os projetos pedagógicos e conheçam os locais onde são realizadas as aulas e atividades diárias. Com isso, estarão aptos para, de acordo com a necessidade, “interferir no processo pedagógico para reparar eventuais incompreensões da comunidade docente”. (CORTELLA, 2014, p. 48).

No entanto, é importante considerar que além dos relacionamentos pais-filhos e família-escola, a convivência entre estudantes e professores também deve ocorrer de maneira harmoniosa, pois os docentes são importantes na construção desse saber. Uma boa relação fará com que haja o prazer pelos estudos, uma boa compreensão dos conteúdos ensinados e, conseqüentemente, um positivo rendimento do aluno.

Logo, a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. (BRAIT, L. F. R. et al., 2010, p. 06).

Desse modo, os professores precisam estar atentos ao que acontece em cada sala de aula, para que possam conhecer os seus alunos a fim de aplicar a melhor forma de ensino. Devem ainda, apresentar uma conduta capaz de estabelecer boas relações de convívio das quais compreenderão as dificuldades, facilidades e realizarão trocas de conhecimentos com seus alunos.

Considerando tais fatos, verifica-se que entre os três sujeitos citados: pais, filhos e escola, ocorrem diferentes formas de relacionamento que contribuem para o processo educacional. Portanto, percebe-se que o engajamento entre família e escola é de extrema grandeza àqueles que estão em fase de desenvolvimento e, por isso, torna-se tão relevante.

A realização das ações familiares e escolares contribuirá para uma harmonia e um processo educacional bem sucedido, pois ambas as instituições, a partir da participação, compreensão e convivência, estarão ativamente no processo de educar, concretizando um aprendizado de sucesso no qual se revela a importância da relação entre pais, filhos e escola para o processo de aprendizagem.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo revela que o relacionamento família-escola tem uma direta influência no processo de aprendizagem dos alunos. Compreende-se que ambos, pais e escola, estabelecem diferentes vivências e responsabilidades, assim como possuem diferentes atribuições para participar efetivamente desse processo.

Há, antes de tudo, a necessidade de reavaliar o tempo gasto com as experiências em família, pois não há como engajar as atividades no meio escolar sem que exista a integração entre pais e filhos. Para tanto, adequar o mundo do trabalho para possuir momentos de convivência se faz necessário para iniciar esse processo.

Em sequência, os professores precisam analisar seus métodos pedagógicos, condutas e relações com os alunos, para que através de um bom convívio, a troca de conhecimentos e bons desempenhos possam surgir.

Assim, de um lado cabe aos pais transmitir os valores, realizar experiências familiares de cunho socioeducativo, acompanhar as atividades que são levadas para a casa, bem como o comportamento e o desenvolvimento escolar. Do outro, a escola é responsável pela capacitação científica, pela cidadania, pelo progresso das etapas de ensino e pela promoção de encontros com os familiares nos quais são

compartilhados os resultados obtidos.

A harmonia entre essas duas instituições evidencia a completa construção do processo educacional, pois funcionam como ferramentas articuladas para o saber através de suas diferentes atribuições. Elas serão sempre complementares e não superiores, visto que toda atividade realizada contribuirá com as fases de desenvolvimento e com o sucesso no desempenho acadêmico dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C.; ARANTES, A. A relação família e escola: pressuposto para o processo ensino aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v. 5, n. 2, p. 22-31, jun./jul. 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1522>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ALMEIDA, E. B. **A relação entre pais e escola**: a influência da família no desempenho escolar do aluno. 2010. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

BRAIT, L. F. R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, GO, v. 8, n. 1, p. 01-15, jan./jul. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>>. Acesso em: 18 maio 2018.

CORTELLA, M. S. **Família**: urgências e turbulências. São Paulo: Cortez, 2017.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERRIGNO, J. C. **Coeducação entre gerações**. 2. ed. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

HENDERSON, A.; MAPP, K. **A new wave of evidence**: the impact of school, family and community connections on student achievement. Austin: SEDL, 2002.

LOPES, D. A. B. et al. A importância da relação entre escola e família no desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno. **Saberes**, Rolim de Moura, RO, v. 4, n. 1, p. 20-29, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://facsaopaulo.edu.br/revistas/artigos/103003>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATRÍCULAS no ensino integral cresceram em toda a educação básica. **Brasil.gov.br**, 2018. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2018/01/matriculas-no-ensino-integral-cresceram-em-toda-a-educacao-basica>>. Acesso em: 14 maio 2018.

RELATÓRIO do desenvolvimento humano 2015. **Br.undp.org**, 2015. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-200014.html>>. Acesso em: 13 maio 2018.

SILVA, F. A. **A importância da participação da família no ambiente escolar**: desafios e propostas de aproximação. 2010. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

## A PARTICIPAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DE UMA TURMA DE PROJETO COMO ELEMENTO MOTIVADOR NA APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 01/12/2019*

### **Marcilene Lopes Leal Sameiro**

Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro-RJ

<http://lattes.cnpq.br/7244417809770668>

### **Márcia Lopes Leal Dantas**

Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/6338181928291618>

**RESUMO:** Em uma sala de aula, e na relação professor-aluno, existem diversos fatores que envolvem o processo ensino-aprendizagem. O docente, como o sujeito facilitador, tem habilidades para desenvolver ações na busca do progresso cognitivo dos alunos. Além disso, os professores podem construir um ambiente escolar onde os alunos encontram motivação para estar e aprender. Dentro desta abordagem, surgiu o projeto nomeado: Pai, olha quem eu sou na escola! O objetivo foi de verificar se ocorrem mudanças no processo de aprendizagem em discentes de uma turma cujo projeto se chama Acelera de alunos defasados idade-ano escolar, após relatar aos pais sobre os avanços conquistados dos discentes no cotidiano escolar. O projeto estabeleceu os seguintes procedimentos: - Rodas de conversa para que os alunos pudessem contar como era o relacionamento deles com os responsáveis.

- Através das informações coletadas, realizaram-se os relatórios, atentando para a particularidade e a realidade concernente de cada discente. – Subsequente, o responsável recebia um convite para dialogar com a docente da turma. Neste momento, foram apresentados os avanços conquistados dos alunos no que tange ao processo de aprendizagem e aos aspectos formativos que foram desenvolvidos. – Por último, os alunos compartilharam com a turma se ocorreu alguma mudança no âmbito familiar após a conversa da professora com os pais. O projeto desenvolveu-se nos meses de maio e junho de 2018 e pôde-se contar com a presença dos responsáveis dos dezoito alunos da turma. Vale ressaltar que se deu preferência pela representação masculina da família. Em relação aos resultados, do que trata ao âmbito dos responsáveis, inferiu-se que ficaram surpreendidos com os relatórios positivos apresentados. Alguns se emocionaram e relataram suas histórias de vida. No contexto dos discentes, depreendeu-se uma mudança na participação nas propostas estabelecidas na sala de aula, demonstrando motivação em aprender e fazer parte do ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem; motivação; cotidiano escolar; responsáveis.

THE PARTICIPATION OF THE GUARDIANS

## OF STUDENTES IN A SPECIAL CLASS AS A MOTIVATING ELEMENT IN THE LEARNING PROCESS

**ABSTRACT:** In the classroom, and in the teacher-student relationship, there are several factors that involve the teaching-learning process. The teacher, as the facilitating subject, has skills to develop actions in pursuit of students' cognitive progress. In addition, teachers can build a school environment where students find motivation to be and to learn. Within this approach came the project named: Dad, look who I am in school! The objective was to verify if there are changes in the learning process in students of a special class called Accelerate, composed by students who are out of school age, after reporting to the parents about the achievements of students in everyday school. The project established the following procedures: - Round of conversation so that students could tell how their relationship was with their parents. - Through the information collected, the reports were made, paying attention to the particularity and the reality concerning each student. - Subsequently, the guardian received an invitation to talk with the class teacher. At this moment, the achievements of the students regarding the learning process and the formative aspects that were developed were presented. - Finally, the students shared with the class if there was any change in the family environment after the teacher's conversation with the parents. The project took place in May and June of 2018 and was attended by the guardians of eighteen students in the class. It is noteworthy that preference was given to the male representation of the family. In relation to the results, regarding the scope of the guardians, it was inferred that they were surprised by the positive reports presented. Some were thrilled and discussed their life stories. In the context of students, a change in participation in the proposals established in the classroom showed a motivation to learn and to be part of the school environment.

**KEYWORDS:** learning; motivation; school daily life; guardians.

### 1 | INTRODUÇÃO

No processo constante de mudanças da formação da sociedade, é compreensível o entendimento que os sujeitos que a compõem seguem o fluxo do paradigma vigente, sendo influenciados por aspectos econômicos, sociais, culturais e religiosos da época.

Da mesma forma, a escola e seus componentes precisam reposicionar-se constantemente na compreensão das constantes mudanças que ocorrem e estar atentos às lacunas que surgem nesta trajetória.

Partindo desse entendimento, olhar o processo ensino-aprendizagem nesta era, significa ter uma perspectiva de uma forma sistêmica, não se permitindo fragmentar e separar o âmbito escolar da realidade dos diversos grupos que formam a sociedade.

Vale também acrescentar que se torna importante considerar elementos que



favorecem a motivação do aluno em querer apropriar-se dos diversos conhecimentos, além de possibilitar instrumentos que gerem a ciência que ele também faz parte desse processo.

Dentro desta abordagem, percebe-se que estudar o processo de ensino e aprendizagem e seus resultados apresenta-se de uma forma muito ampla, ou seja, muito elementos podem ser desenvolvidos e pesquisados a partir deste tema.

Desta forma, o presente estudo realiza-se um recorte, a fim de apresentar um projeto realizado em uma turma Acelera – alunos defasados idade-ano escolar, em uma instituição educacional municipal, situada na área Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Tal ação pedagógica seguiu a direção de apresentar aos pais sobre os resultados positivos atingidos pelos seus filhos no cotidiano escolar e as consequências desse processo.

## 2 | A MOTIVAÇÃO NA REALIZAÇÃO E OBJETIVO DO PROJETO

No âmbito escolar, professor e aluno estão sempre construindo um ao outro e influenciando o dia a dia do aprender e ensinar. Nessa relação, o docente, como sujeito facilitador e por apresentar um maior conhecimento e uma visão mais abrangente, tem habilidades para desenvolver ações pedagógicas que visem o progresso contínuo cognitivo dos alunos.

Na busca deste avanço, o profissional de educação precisa estar constantemente visando construir um ambiente adequado que proporcione a motivação dos discentes não somente em aprender, mas em compreender que eles fazem parte do lugar chamado escola, e desta maneira, desejem em estar presentes.

Além disso, percebe-se que o reconhecimento e valorização do indivíduo podem proporcionar interesse em realizar ou desenvolver algo que antes não havia sentido e importância para o sujeito. De acordo com Bzuneck (2009, p. 9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em acabo ou a faz mudar de curso”.

A motivação pode ser compreendida como um processo que desencadeia ou provoca uma conduta, que gera suporte para a manutenção de uma atividade progressiva, direcionando a mesma para um determinado sentido. (BALANCHO; COELHO, 1996).

Desta forma, buscar desenvolver ações pedagógicas que possam favorecer a motivação nos alunos no cotidiano escolar em todo o processo ensino- aprendizagem faz parte dos alvos a serem conquistados pelos docentes.

Na ciência deste compromisso e da responsabilidade social, que surge o projeto nomeado: Pai, olha quem eu sou na escola! O objetivo foi de verificar se ocorrem

mudanças no processo de aprendizagem em discentes da turma Acelera – alunos defasados idade-ano escolar, após relatar aos pais sobre os avanços conquistados dos discentes no cotidiano escolar.

### **3 | A ESCOLA E A FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

A escola, na sociedade burguesa, é concebida como um espaço que tem como objetivo a formação de cidadãos conscientes de sua função social e críticos dentro de um contexto democrático. Além disso, deve proporcionar a aquisição de conhecimentos construídos historicamente pela sociedade, a fim de cumprir os anseios sociais.

Assim sendo, as instituições escolares têm a função de contribuir na inserção social e cultural dos indivíduos no meio onde estão inseridos. Por isso, a fim de alcançar seus objetivos, a escola busca desenvolver estratégias pedagógicas que proporcionem cada vez mais uma formação mais ampla e contextualizada aos discentes.

Seguindo com essa proposição, a família exerce um papel fundamental para colaborar na construção sócio-afetiva-cognitiva dos alunos. Segundo Diogo (1998, p.37):

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

De acordo com Mendel, a colaboração entre a escola e a família são realizadas por meio de parceria de participação e responsabilidade, pois, segundo a autora, o “sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos.” (MENDEL, 2007, p.42)

Sendo assim, não existe mais a possibilidade dos docentes em realizar a leitura dos discentes pela trajetória única da escola, mas buscar outros sujeitos e ambientes que contribuam nessa união para a formação dos alunos.

### **4 | A UTILIZAÇÃO DA ACELERAÇÃO**

Os alunos da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro ao ficarem retidos

por apresentarem dificuldades na aprendizagem, normalmente devido à falta de domínio de leitura, escrita e noções elementares de cálculo, repercutam no aumento dos índices de discentes que refletem a desproporcionalidade da idade com o ano escolar.

Além das lacunas no aprendizado na formação básica, observa-se que em muitos desses discentes, não demonstram interesse em estudar e tão pouco motivação em frequentar a escola.

Percebe-se, então, que o surgimento de turmas de Aceleração ocorre a partir da percepção de uma necessidade em atender alunos que não tiveram êxito no ensino regular, e por meio de um trabalho diferenciado, buscar assim, reposicioná-los para o contexto do ambiente escolar regular.

Vale compreender que o alicerce da relação entre o docente e os discentes nas turmas do Acelera inicia-se por meio das mediações executadas pelo professor no processo ensino-aprendizagem. Por meio da ação mediadora, desenvolve uma relação dialógica que favorece incluir significados sociais compreendidos pelos alunos, desencadeando, assim, diversos discursos, e desta forma, proporcionando um espaço de aprendizagem plural.

A interação entre diversas concepções sociais de mundo possibilita construir uma percepção de pertencimento ao processo de aquisição dos saberes por parte dos discentes. No momento que se reconhece como sujeito que gera o conhecimento, o aluno começa a apreender que suas produções cognitivas fazem parte do conteúdo programático oferecido pela escola, permitindo desta forma, que ocorra a compreensão e sentido para o que se ensina e o que é aprendido.

## **5 | DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR**

A motivação é apresentada como um fenômeno particular, interno, formado de metas e razões pessoais que se fortaleçam nas inter-relações. A motivação origina de um processo de falta de equilíbrio, no interior do ser, onde a resolução do desequilíbrio desemboca a ação do sujeito à procura do objetivo. (BZUNECK, 2009).

Na definição da palavra motivar, Campos afirma que é “provocar movimento, atividade no indivíduo.” (CAMPOS, 1987, p.108). Já de acordo com Walker (2002), motivação é a arte de começar e conduzir o comportamento na direção de objetivos e metas específicas. Ela está relacionada a influir o indivíduo na realização de algo pelo desejo de fazer e não por obrigação.

No que trata o âmbito educacional, Sobral (2008) afirma que é um fenômeno complexo que envolve múltiplas vertentes no que se refere ao direcionamento e à energia da aprendizagem. Como também, consiste em uma variável afetiva que tem

uma ação relevante no desempenho escolar.

Dentro do processo ensino-aprendizagem, torna-se relevante que os docentes considerem o elemento motivação em suas práticas pedagógicas, na busca de desenvolver nos discentes o prazer de aprender.

Percebe-se que isso tem sido considerado importante devido à demonstração da ausência de interesse dos alunos em realizar suas atividades escolares, de participar dos trabalhos propostos pelos docentes, pela falta de não pertencimento a instituição escolar, por questões sócioafetivo e outros fatores pessoais dos alunos.

Segundo Bzuneck (2009), são os motivos do ser humano que instigam e conduzem a uma escolha, iniciando comportamentos que mantêm a persistência na busca em alcançar objetivos. De acordo com o autor:

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. A maneira como vão utilizar esses recursos vai ser diferente de uma pessoa para outra. Cabe, ao professor, estabelecer maneiras de ativar esses recursos em seus alunos e motivá-los a participar e estar atentos às aulas. (BZUNECK, 2009, p. 10).

Na medida que a motivação faz parte dos objetivos dos docentes, percebe-se que eles procuram ações que contribuam para que seus alunos tenham prazer em estudar, influenciando o processo ensino-aprendizagem e trazendo a importância de fazer parte da comunidade escolar.

## 6 | O PASSO A PASSO NA REALIZAÇÃO DO PROJETO

Inicialmente, buscou-se na literatura científica estudos sobre o eixo de cotidiano escolar publicados em bases de dados, como *Scielo*, Portal da Capes e Google Acadêmico. Utilizaram-se as seguintes palavras-chave: “aprendizagem”, “motivação” e “pais”. Além de livros na área da educação que abordavam sobre a importância da participação da família dos discentes no processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente a apropriação do conteúdo científico, trabalhou-se na realização do projeto, que foi nomeado como - *Pai, olha quem eu sou na escola!* - e estabeleceu os seguintes procedimentos:

- Realização de rodas de conversa – ocorreu em três momentos subsequentes e ofereceu um tempo hábil aos discentes a fim de narrar como era o relacionamento deles com os seus responsáveis.
- Informações coletadas – no momento que se obtiveram os dados coletados, executaram-se os relatórios, atentando para a particularidade e a realidade concernente de cada discente.
- Convite aos responsáveis – foi entregue o convite aos responsáveis para ter

um momento de conversa com a professora regente da turma, dando preferência, quando possível, a representação masculina da família.

- Relatório aos responsáveis - neste momento, foram apresentados os avanços conquistados dos alunos no que tange ao processo de aprendizagem e aos aspectos formativos que foram desenvolvidos.
- Troca de experiências - os alunos compartilharam com a turma se ocorreu alguma mudança no âmbito familiar após a conversa da professora com os pais.

Do que trata a duração do projeto, desenvolveu-se nos meses de maio e junho de 2018. O universo estabeleceu-se por todos os alunos de uma turma de Aceleração—alunos defasados idade-ano escolar, de uma escola municipal da Cidade do Rio de Janeiro e os responsáveis dos respectivos alunos.

A amostragem definiu-se pela voluntariedade na participação dos discentes e seus familiares em participar do projeto e formou-se por dezoito alunos, sendo doze do sexo masculino e seis do sexo feminino, além dos dezoito pais.

Vale mencionar que por fazer parte do Projeto Carioca, durante quatro dias da semana, os discentes recebiam aulas do mesmo professor, tendo um dia para aulas de Educação Física e Língua Estrangeira.

A coleta dos dados ocorreu por meio da observação participante e anotações feitas no momento das rodas de conversa realizadas com os alunos e nos diálogos desenvolvidos com os responsáveis.

A análise dos resultados baseou-se por meio da síntese de todos os dados colhidos e desta forma, pôde-se atingir o objetivo do presente projeto, ou seja, verificar se ocorrem mudanças no processo de aprendizagem em discentes da turma Acelera – alunos defasados idade-ano escolar, após relatar aos pais sobre os avanços conquistados dos discentes no cotidiano escolar.

## **7 | ALGUMAS INFERÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES**

Com o objetivo de alcançar o objetivo do projeto, seguiram-se as etapas metodologicamente estabelecida.

Após as etapas realizadas, pôde-se depreender do que trata ao âmbito dos responsáveis, que ficaram surpreendidos, demonstrando felicidade com os relatórios positivos dos seus filhos apresentados pelo docente. Alguns se emocionaram e relataram suas histórias de vida.

No contexto dos discentes, inferiu-se uma mudança na participação nas propostas estabelecidas na sala de aula, demonstrando motivação em aprender e fazer parte do ambiente escolar.

Desta forma, com a finalização do projeto, verificou-se que realmente ocorrem transformações nos alunos do que ao tange ao interesse em aprender e fazer parte do cotidiano escolar.

O processo iniciou-se no momento que começaram a acreditar que eram capazes de aprender, devido à confiança que sentiram após a visita da presença paterna a escola.

Com isso, reforça as proposições abordadas pelos autores supracitados que tratam sobre o tema motivação na aprendizagem, ressaltando a relevância dos docentes em desenvolver constantemente ações pedagógicas que motivem os discentes na aquisição do conhecimento sistemático de uma forma prazerosa, permitindo assim, gerar sujeitos ativos em todo processo educacional.

## REFERÊNCIAS

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1987.

DIOGO, José. *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora, 1998.

MENDEL, Maria. (2007). Lugares para os pais na escola – local de desafios – parceria consciente. In: Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Porfedições, 2007.

SOBRAL, Dejanio. *Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de Título do Trabalho: escolha da opção e intenção de adesão ao curso*. Revista Brasileira de Educação Médica, vol. 32, p. 181- 191

## ADOLESCENTES POSSUEM ESTRESSE NO MOMENTO DA ESCOLHA PROFISSIONAL?

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 02/12/2019*

### **Thaís Cristina Gutstein Nazar**

Profª Drª pela Universidade Paranaense-UNIPAR,  
Francisco Beltrão- PR. E-mail: thaiscg@prof.  
unipar.br

<http://lattes.cnpq.br/0282253407483576>

### **Nathia Caroline Fernandes**

Graduanda em Psicologia pela Universidade  
Paranaense-UNIPAR,

Francisco Beltrão- PR. E-mail:  
nathiafernandes20@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9700334201068771>

### **Geisiane Gasparin Ramos**

Graduanda em Psicologia pela Universidade  
Paranaense-UNIPAR,

Francisco Beltrão- PR. E-mail:

<http://lattes.cnpq.br/6297061255565825>

**RESUMO:** A adolescência por si só já é um momento conturbado, completo de mudanças e transformações de cunho biopsicossocial, levando em consideração a grande pressão para fazer escolhas determinantes. Moura (2004) diz que o momento da escolha profissional pode ser mais um gerador de conflitos e estresse no sujeito. Desta maneira, a pesquisa foi realizada durante um processo de intervenção sobre escolha profissional com

vinte e um adolescentes do gênero feminino e masculino, com idade entre dezesseis e dezenove anos, de escola pública e privada dos municípios do sudoeste do Paraná. Quando o programa de intervenção iniciou, todos os jovens apresentaram sintomatologia compatível a algum dos níveis de estresse, sendo que 28,5% (n=6) estavam em fase de exaustão. Ao concluírem o programa, apenas um adolescente permaneceu com sintomatologia compatível à fase de exaustão, sendo que 95% dos participantes tiveram seu nível de estresse reduzido. Por meio da análise dos resultados, ao finalizar a pesquisa, conclui-se que a participação no programa de intervenção foi de suma importância para esses adolescentes, tornando o momento da escolha mais tranquilo e não mais um gerador de conflitos e estresse. **PALAVRAS-CHAVE:** Estresse; Adolescência; Escolha Profissional.

### DO ADOLESCENTS HAVE STRESS AT THE TIME OF PROFESSIONAL CHOICE?

**ABSTRACT:** Adolescence itself is already a disturbed moment, full of biopsychosocial changes and transformations, taking into account the great pressure to make decisive choices. Moura (2004) says that the moment of professional choice can be another generator of conflicts and stress in the subject. Therefore,

the research was conducted during a process of intervention on professional choice with twenty-one female and male adolescents, aged between sixteen and nineteen years old, from public and private schools in the cities of the Paraná's southwestern region. When the intervention program began, all the youths had symptomatology compatible with any of the stress levels, with 28.5% (n = 6) being exhausted. At the end of the program, only one adolescent remained with symptoms compatible with the exhaustion stage, and 95% of participants had their stress level reduced. Through the analysis of the results, at the end of the research, it is concluded that participation in the intervention program was of utmost importance for these young people, rendering the moment of choice more peaceful and no longer a generator of conflict and stress.

**KEYWORDS:** Stress. Adolescence. Professional Choice.

## INTRODUÇÃO

Buscando analisar fatores que interferem no momento da escolha profissional, este trabalho procura avaliar o nível de estresse em adolescentes pré-vestibulandos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é um período da vida da qual acontecem várias transformações, tanto do cunho biológico quanto de cunho psicológico e comportamental. A adolescência por si só, já é uma fase um tanto quanto conturbada da vida, levando em consideração a grande pressão para fazer escolhas supostamente determinantes, além das mudanças sofridas pelo seu estado biopsicossocial.

No Brasil, de acordo com o ECA (1990), a adolescência é definida na fase entre os 12 e 18 anos. O desenvolvimento humano é vitalício, todos os períodos da vida estão interligados, mas é na adolescência que se tem mudanças mais expressivas. Uma vez que uma das principais tarefas da adolescência é a busca de identidade - pessoal, sexual e profissional. (PAPALIA, 2013, p.54). Considerando as particularidades desta fase, Calais (2003) traz em sua leitura que a adolescência é a fase mais propensa para desencadeamento do estresse, as probabilidades de desenvolver estresse durante a adolescência são maiores que em outra faixa etária.

A escolha profissional tem sido um assunto de destaque nos dias atuais, pois é um tema que preocupa pais, alunos e educadores no contexto pós-escolar. Como a pressão para escolher a futura profissão é demasiada grande, a família acaba escolhendo pelo adolescente, e como consequência leva à uma escolha que não está de acordo com desejos e motivações pessoais do próprio sujeito (Neiva 2007 apud Silva et al 2014). Esse modelo de atuação torna-se um artifício cada vez mais fundamental para a escolha da futura profissão. A psicologia proporciona através de seus métodos, reflexão e autoconhecimento dentro da Orientação Profissional promove saúde, possibilitando ao sujeito em processo de orientação uma escolha



mais madura, ajustada e de acordo suas habilidades (Noronha & Ambiel, 2006)

Quanto ao desenvolvimento do estresse, Zeller (2000) acredita que o estresse pode provir de nossos próprios pensamentos e atividades interiores, que nos pressionam no sentido de obtermos determinados sucessos, fato esse frequente dentre os pré-vestibulandos. De acordo com Moura (2004), a industrialização no século XIX, trouxe uma realidade nova em todos os aspectos, os quais ofereciam para os sujeitos diversas escolhas e carreiras a serem seguidas. Assim, possibilita com que o jovem possa ter mais opções o que poderia ser mais um fator gerador de conflitos.

Portanto, considerando todas as particularidades desta fase marcada por muitas mudanças, a orientação profissional tem como objetivo aproximar os adolescentes do campo das profissões. Esse contexto pode ser permeado por dificuldades com a saúde, autoconhecimento, escolhas profissionais e tomadas de decisões. Esse estudo visa identificar e analisar a presença de sintomas de estresse em um grupo de adolescentes participantes de uma proposta interventiva para orientação profissional antes e após sua participação.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi elaborada com dados coletados durante o processo de intervenção orientação profissional: Escolha certa (PIOP), oferecido pelo projeto de extensão do curso de Psicologia de uma universidade privada do sudoeste do estado do Paraná, sabendo que esse projeto tem como objetivo auxiliar os adolescentes no momento da escolha profissional.

A fins de utilizar os dados para pesquisa, utilizou-se também do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo este enviado para os responsáveis dos adolescentes participantes. Para que fosse possível verificar e analisar a presença de estresse dos adolescentes entre 14 e 18 anos de idade, um dos instrumentos utilizados no processo foi a Escala de Stress para Adolescentes (ESA) elaborado por Tricoli e Lipp (2005), o qual é composto de 44 itens, relacionados às seguintes reações do stress: psicológicas, cognitivas, fisiológicas e interpessoais, em prol de agrupar em um modelo quadrifásico. Sua aplicação pode acontecer de forma individual ou coletiva.

A aplicação dos testes ocorreu em duas etapas, a fim de avaliar o nível de estresse no início ao término do programa de intervenção. Participaram do PIOP 21 adolescentes com idade entre 16 e 19 anos, sendo 71,4% (N=15) do gênero feminino e 28,5% (N=6) do gênero masculino, da rede pública e privada de ensino dos municípios do sudoeste do Paraná. Após o término do estudo, os responsáveis e participantes foram convidados para entrevistas devolutivas com os pesquisadores.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse projeto de extensão oferecido por um Serviço-escola de uma universidade privada do sudoeste do Paraná e aconteceu em três etapas. A primeira é caracterizada pelo autoconhecimento, por meio de atividades e reflexões, a segunda pelo conhecimento das profissões seja por entrevistas ou pesquisas e por último a suposta tomada de decisão. Nesse momento de escolha profissional o estresse é considerado um fator importante, então, essa variável foi avaliada no início e término do projeto de orientação profissional. Conforme Santos (2017), cita que além de todas as mudanças físicas e psicológicas que ocorrem nesta fase, as expectativas, as cobranças, a aprovação no vestibular e o início do planejamento da carreira contribuem para a manifestação de sintomas de estresse. Lipp e Malagris (2001) mencionam o estresse como um modelo quadrifásico, partindo da fase de alerta, até a de exaustão. Na fase de alerta, o estresse é considerado algo motivador, é o momento onde o indivíduo se energiza pela produção de adrenalina. Na fase de resistência o indivíduo procura se adaptar, entrar em equilíbrio, fato que atrapalha sua homeostase interna, na tentativa de lidar e se acostumar com os fatores estressores. Se os fatores estressantes continuarem, há uma quebra na resistência do indivíduo e o mesmo passa para a fase de quase-exaustão. Nas fases de quase-exaustão e exaustão, o indivíduo entra em processo de adoecimento, o que faz ter sintomas físicos e psicológicos gerados pelo estresse em excesso, Lipp e Malagris (2001). Cabral et al. (1997, p.3) explicam que:

A palavra estresse significa “pressão”, “tensão” ou “insistência”, portanto, estar estressado indica “estar sob pressão” ou “estar sob a ação de estímulo insistente”. Chama-se de estressor qualquer estímulo capaz de provocar o aparecimento de um conjunto de respostas orgânicas, mentais, psicológicas e/ou comportamentais [...]. Essas respostas, em princípio, têm como objetivo adaptar o indivíduo à nova situação, gerada pelo estímulo estressor, e o conjunto delas, assumindo um tempo considerável, é chamado de estresse. [...] O estresse é essencialmente um grau de desgaste no corpo e da mente, que pode atingir níveis degenerativos. Impressão de estar nervoso, agitado, neurastênico ou debilitado podem ser percepções de aspectos subjetivos de estresse.

Alguns eventos podem se tornar estressores, sendo diferenciados em dependentes e independentes. Os independentes são aqueles que não se tem controle, como então esse período pré-vestibular. E os dependentes são aqueles que estão relacionados a habilidades sociais não desenvolvidas. (MARGIS; PICON; COSNER, 2003).

Quanto ao momento de escolha profissional, são vários os fatores que influenciam o jovem neste processo, fatores que muitas vezes são subjetivos. Neste momento é necessário considerar o mercado de trabalho, habilidades e competências

necessárias. Assim, outro fator importante, é a pressão por parte da família, sociedade e círculo de amizade para a definição de qual carreira seguir. Segundo Souza e Baptist (2008), o suporte familiar pode ser determinado com o grau de atenção, carinho, proximidade afetiva. O contexto familiar é sempre apontado como a variável com maior influência nesse momento de decisão, segundo (SANTOS, 2017), o que pode ser positivo ou negativo, uma vez que a mesma pode depositar suas próprias expectativas e sonhos no futuro do adolescente, o que acaba gerando pressão muito grande para que ele escolha determinado caminho, em algumas vezes contra sua vontade. Outro fator de grande influência é o contexto escolar, que auxilia o sujeito em sua construção e conseqüentemente em suas escolhas profissionais, já que é nesse ambiente que ele passa a maior parte do seu tempo.

Além da escolha profissional, o adolescente precisa prestar uma prova para ingressar em uma IES. Para esse ingresso, às instituições de ensino superior oferecem algumas oportunidades como vestibular, sisu, e alguns financiamentos como PROUNI, FIES, e financiamentos internos.

Bock (2014, p. 318) cita que “em nossa sociedade, é sabido que o fator econômico pesa mais que o esforço individual, ou, melhor dizendo, o fator econômico propicia que o esforço individual seja recompensado.” Desta forma, o ingresso na IES pode variar dependendo da classe econômica do indivíduo, como também do curso escolhido, requerendo de alguns mais esforços e de outros menos. Alves (1995) denomina “efeito guilhotina” o terror psicológico que contagia e vai aumentando à medida que o exame se aproxima. Soares (2002) salienta que no ano antecedente a sua realização, o vestibulando pode sofrer vários distúrbios psicofisiológicos e até mesmo a depressão. Neste momento a pressão é intensa vendo que para muitos, logo após ao término do ensino médio, precisa entrar de imediato em um curso superior. Assim, na vida do adolescente, o exame vestibular pode ser considerado um estressor, que aparece em uma tensão de forma intensa, diminuição de memória, irritabilidade, sonolência e perda de concentração. (ROCHA et al., 2006, p. 97)

Almeida e Melo-Silva (2008) sugere que este é um momento de confronto entre as fantasias e identificações da infância e as exigências reais, seja de uma profissão, seja do mundo adulto. Assim, o adolescente no momento de escolha encontra-se numa fase de transição, de mudanças, de adaptação e de ajustamento, quando deixa para trás o mundo infantil para entrar na vida adulta. Algumas escolhas que muitas vezes são acompanhadas de perdas, perdas que colocam o mesmo em outra realidade, precisando de adaptações e habilidades que até então não eram exigidas.

Sabendo das particularidades da fase da adolescência, muitas vezes a rede de apoio não está preparada para estas mudanças, o que resulta em conflitos e que para o adolescente é mais um agente estressor. Assim, o contexto familiar possui grande

influência no momento da escolha profissional, um exemplo disso é quando os pais querem que os filhos trabalhem na mesma empresa da família, dando continuidade aos seus trabalhos, porém na maioria das vezes, não é a vontade dos adolescentes, isso também pode ser um grande gerador de estresse.

Com a análise dos dados avaliou-se que dos 21 participantes todos apresentaram sintomatologia compatível a nível de estresse, sendo que 28,5% (n=6) iniciaram o programa apresentando estresse em fase de exaustão, 23,8% (n=5) apresentavam estresse em fase de quase exaustão, 33,33% (n=7) fase de resistência e alerta 14,28% (n=3). Ao término do programa, constatou que apenas um adolescente permaneceu em fase de exaustão, 9,5% em fase de quase exaustão, 47,61% na fase de resistência e 38,09% na fase de alerta. Ainda, ao término do programa observou-se um aumento significativo de adolescentes na fase de resistência, a qual foi de 33,33% para 47,61%. Da mesma forma que houve um aumento na fase de alerta passando de 14,28% para 33,09%. Assim, consegue-se constatar que apenas um participante manteve-se na fase de exaustão e houve uma diminuição, onde dos 23,08% que estavam em fase de quase exaustão sendo encaminhado para a Psicoterapia, apenas 9,5% manteve-se.

O estresse segundo Lipp e Malagris (2011) é o fenômeno de processo de reação do organismo com sintomas físicos e psicológicos desencadeados por situações de confronto que exijam adaptação ao meio, sendo assim, percebe-se que o estresse possui relação com o momento da escolha profissional e o momento que antecede o ingresso na universidade. Por conseguinte, a orientação profissional vem para auxiliar o adolescente a passar por esses obstáculos, tornando este momento menos exaustivo e preocupante de forma que possa proporcionar maior probabilidade de escolhas assertivas. Isso pode ser observado na redução do estresse identificado após o término do PIOP, pois 95% dos participantes apresentou redução do nível de estresse.

Os resultados levantados corroboram com os resultados da pesquisa de Montanhaur (2016) onde os níveis de estresse também diminuí durante um programa de intervenção com adolescentes pré-vestibulandos. Calais et al. (2017) apontam a presença de estressores no contexto do vestibulando, a prova, nota de corte alta, grande número de candidatos por vaga e a pressão social para ingressar no ensino superior. Assim, os dados corroboram com a mesma pesquisa apresentada por Montanhaur (2016), onde embora haja uma diminuição significativa, ainda há eventos estressores nestes indivíduos e como são pré-vestibulandos a chance desse estressor ser o vestibular ou qualquer outra forma de adentrar na IES é alta. A fase de resistência foi a mais expressiva (47,61%) ao término do programa, que de acordo com Lipp e Malagris (2011) é a fase onde o sujeito está em contato com o estressor já por um período de tempo, o que pode ser justificado pelo fato da pressão

em realizar escolhas e prestar vestibular. Os dados ainda são compatíveis com a pesquisa apresentada por Gonzaga et al. (2016), onde 75% dos participantes também pré-vestibulandos apresentam nível de estresse em alguma de suas fases.

A redução dos níveis de estresse da primeira para a segunda aplicação em alguns participantes pode ser explicada por diversos fatores. Dentre eles, pode estar envolvido autoconhecimento e conhecimento das profissões, com isso, os níveis de estresse podem se reduzir. O sujeito pode-se também adaptar às dificuldades, o que segundo Lipp e Malagris (2011), a pessoa conseguiria manter o organismo em homeostase e lidar de forma positiva com as questões provenientes do vestibular. Em alguns casos, como participantes que encerram o projeto em fase de exaustão, é necessário que seja sugerido o encaminhamento para psicoterapia individual, em prol da sua saúde mental. Além da psicoterapia, possibilita que enquanto profissionais da área da psicologia, possam pensar em ações, práticas a serem desenvolvidas que visam prevenção e a promoção da saúde neste contexto, em prol da qualidade de vida dos indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, ao final do programa de orientação profissional que o nível de estresse reduziu do início para o final do PIOP em 95% dos participantes, e apenas uma das participantes se manteve na mesma fase inicial- fase de exaustão. Portanto, é considerável perceber que pelos resultados dos testes e pelo desenvolvimento de cada adolescente no período do projeto, é que o processo em si conseguiu alcançar seus objetivos propostos, sendo esse objetivo fazer da escolha profissional algo que não gerasse mais estresse e sim como mais uma etapa de autoconhecimento e escolha profissional.

O processo de entendimento de si e de suas necessidades auxilia no processo de escolha, trazendo um maior entendimento do que realmente quer para seu futuro, foi o que notou-se durante o PIOP, pois a partir do autoconhecimento, conhecimento das profissões os jovens sentiram-se mais seguros e conseqüentemente o nível de estresse pode reduzir. Analisar os dados do projeto é de extrema importância, além de observar a relevância que existam mais intervenções e literatura sobre o tema, uma vez que com se os níveis de estresse sejam baixos, o adolescente se sente mais tranquilo, o que pode levar a uma escolha mais assertiva. Lembrando que, o bem-estar, a qualidade de vida influencia nas escolhas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O fim dos vestibulares**. *Folha de São Paulo*, pp. 1-3.1995

- ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Avaliação de um Serviço de Orientação Profissional: A perspectiva de ex-usuários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2008.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Cortez, 2014.
- CABRAL, A. P. T. et al. **O estresse e as doenças psicossomáticas**. Revista de Psicofisiologia da UFMG, v. 1, n. 1, p. 1-22, 1997.
- CALAIS, S. L.; MONTANHAUR, C. D.; SALGADO, M. H. **Stress e qualidade de vida de pré-vestibulandos**: estudo longitudinal. v. XIX, p. 62-73, Bauru, 2017.
- CALAIS, S.; ANDRADE, L. B.; LIPP, M. E. N. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.16, no.2. RS, Porto Alegre, 2003.
- MARGIS, R.; PICON, P.; COSNER, A. F. Stressfull life-events, stress and anxiety. **Revista de Psiquiatria**, v. 25, p. 65-74, 2003.
- LIPP, M. E. N.; MALAGRIS, L. E. N. (2001). O stress emocional e seu tratamento. p.475-490 In: BERNARD, R. (Org.). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**: Um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 800.
- NORONHA, A.P.P; AMBIEL, R.A.M. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 11, n. 1, p. 75-84, 2006.
- PAPALIA, D.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo. Artmed, 2013.
- ROCHA, T. H. R., RIBEIRA, J. E. C., PEREIRA, G. A. P., AVEIRO, C. C., & SILVA, L. C. A. **Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular**. **Psico-USF**, 11, 95-102, 2006.
- SANTOS, F. S. et al. **Estresse em Estudantes de Cursos Preparatórios e de Graduação em Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 41, n. 2, p. 194–200, 2017.
- SILVA et. al (2014) Orientação Profissional: Ampliando as Escolha. **Revista Expressão Católica**. jul./dez, 2014.
- SOARES, D. H. P. **Orientação Vocacional Ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentos para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2002.
- SOUZA, M. S. & BAPTISTI, M. N. . **Associações entre suporte familiar e saúde mental**. *Psicol. Argum.*, 26(54), 207-215.(2008)
- TRICOLLI, V. A. C. & LIPP, M. E. N. . **ESA: Escala de Stress para Adolescentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ZELLER, G. de M. **Maturidade sacerdotal e religiosa: a vivência da maturidade**. São Paulo: Paulinas, 2000. v. 2.

## APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Data de aceite: 11/03/2020*

**Miryan Cristina Buzetti**

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo descrever uma experiência de aplicação da aprendizagem baseada em equipes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho foi realizado com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, em uma sala com 25 alunos de uma escola da rede pública de ensino. A aprendizagem em pequenos grupos na sala de aula favorece a resolução de problemas mais complexos e as soluções encontradas são significativamente melhores do que as produzidas individualmente. O trabalho seguiu o esquema apresentado na literatura, oferecendo aos estudantes um texto prévio sobre a temática, a aplicação de um questionário individual, a aplicação de um questionário coletivo, a discussão das respostas e a reflexão sobre a temática de maneira contextualizada. Foi possível notar um maior envolvimento por parte de todos os estudantes, aumento de interesse para realizar as atividades e principalmente a participação e interação ativa de todos para construir e debater hipóteses e situações. O trabalho tem sua relevância pois reforça a possibilidade da aplicação da metodologia da aprendizagem

baseada em equipes no Ensino Fundamental e os benefícios para a aprendizagem dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem Baseada em Equipes. Ensino Fundamental. Relato de Experiência.

### 1 | INTRODUÇÃO

Em todos os níveis de ensino existe a diversidade na postura e na maneira como os alunos aprendem e se desenvolvem, muitas vezes a postura do aluno é reflexo dos métodos e estratégia de ensino utilizadas pelo professor, caracterizada por aulas expositivas, centradas no professor, memorização de conteúdos ao invés de discussão sobre a temática, reflexão e troca de informações entre os colegas.

Uma proposta de ensino diferente vem ganhando destaque nos últimos anos no campo da pesquisa e na prática em sala de aula que é a inversão da sala de aula, ou seja, uma inversão no foco do processo de ensino centrado mais no aluno ao invés do professor, estudar previamente o conteúdo que será trabalhado em sala de aula priorizando o tempo em sala de aula e aumentando a capacidade de discussão do estudante e a capacidade de resolução de problemas sobre

a temática (BERGMANN; SAMS; 2012).

As metodologias dialéticas ou ativas formam uma gama de estratégias de ensino aprendizagem contando com diferentes modelos como a aprendizagem baseada em problemas, a problematização e a aprendizagem baseada em equipes, no presente trabalho vamos nos concentrar apenas na aprendizagem baseada em equipes.

A aprendizagem baseada em equipes foi baseada na teoria da indagação de John Dewey (psicólogo, filósofo e educador norte americano), em sua teoria Dewey demonstra a valorização dos saberes provindos da experiência, considerando a reflexão e o questionamento como parte importante da aprendizagem. Dessa maneira, a aprendizagem em pequenos grupos na sala de aula favorece a resolução de problemas mais complexos e as soluções encontradas são significativamente melhores do que as produzidas individualmente.

A aprendizagem baseada em equipes traz como objetivo então, melhorar a aprendizagem de conteúdos e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo (MICHAELSEN, 2008). A aprendizagem baseada em equipes pode transformar a prática docente e a aprendizagem dos alunos principalmente relacionada aos aspectos de transformar a estrutura do curso, transformar um grupo de alunos em equipes engajadas e comprometidas, transformar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Para utilizar a aprendizagem baseada em equipes é necessário percorrer alguns caminhos:

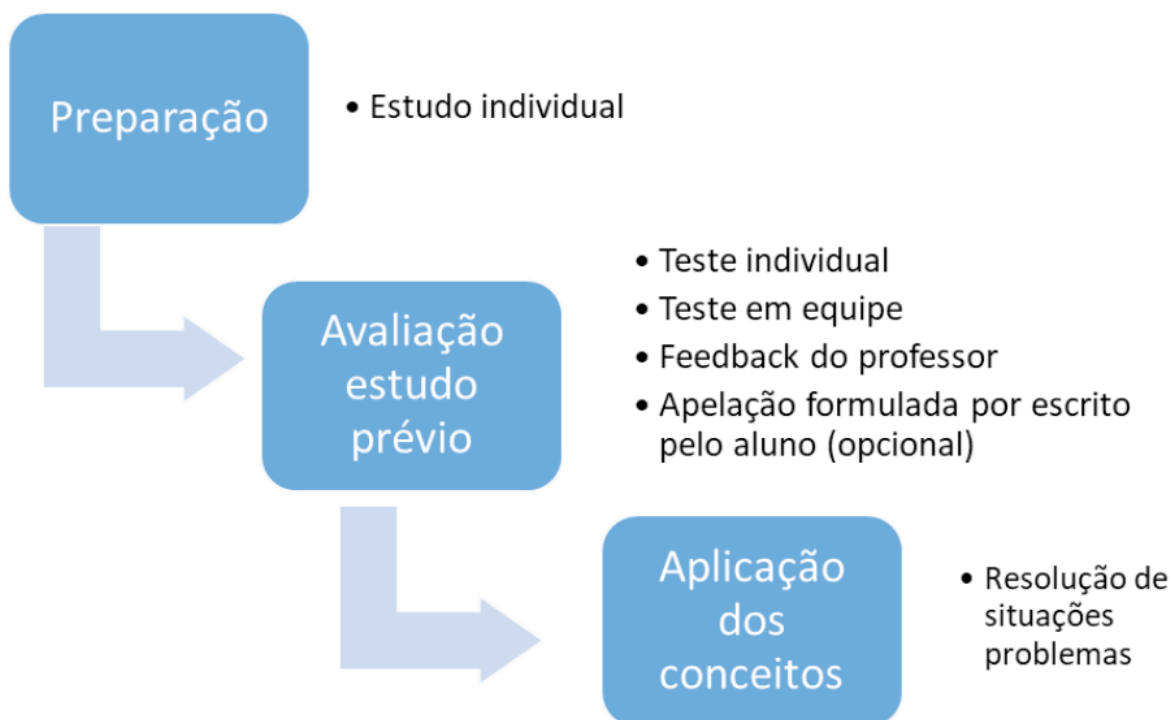


Figura 1: Etapas da aprendizagem baseada em equipes

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Michaelsen (2008)



Na primeira fase, o estudante precisa ser responsável e ter autonomia para estudar o conteúdo sozinho. O professor precisa disponibilizar o material (texto, vídeo) com antecedência para que o aluno possa se organizar para realizar o estudo em casa. (MICHAELSEN,2008)

Na segunda fase o professor verifica em sala de aula o conteúdo estudado pelo aluno previamente, primeiramente é realizado um teste individual de múltipla escolha em que cada questão vale quatro pontos, o aluno poderá distribuir os pontos entre as alternativas que ele considere correta. O mesmo questionário é realizado em equipe, um momento em que os alunos comparam as respostas e discutem sobre as alternativas assinaladas de forma que o grupo entre em um acordo sobre qual alternativa irão assinalar pelo grupo, nessa fase o professor irá circular pelos grupos observando o nível de reflexão, fazendo alguns questionamentos para direcionar a conversa do grupo (MICHAELSEN, 2008).

A terceira fase é fundamental para a consolidação dos conceitos estudados, são feitos desafios e incentivos para os estudantes resolverem problemas. O fundamental são os estudantes discutirem com os colegas de equipe sobre as alternativas e hipóteses. O professor tem uma postura de mediador, levando os estudantes a construir o conhecimentos, entendendo quais são as suas dificuldades e facilidades, sendo necessário um estudo de forma autônoma. Para o sucesso dessa fase é necessário que questões como equipe, responsabilidade, retroalimentação e tipos de tarefas e atividades sejam desenvolvidas e executadas com clareza (MICHAELSEN, 2008).

## 2 | METODOLOGIA

O presente trabalho é um relato de experiência de um docente do Ensino Fundamental I, que leciona para o 4º ano com 25 estudantes matriculados, em uma escola da rede pública de ensino, localizada na periferia de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. A primeira ação realizada pelo docente foi a escolha de um material para o estudo prévio dos alunos. O tema escolhido para aplicação da aprendizagem baseada em equipes foi astronomia (focando no estudo do sistema solar), dessa forma o docente selecionou um pequeno texto informativo sobre o sistema solar para os alunos realizarem a leitura prévia como tarefa para casa.

No dia seguinte, os alunos responderam a um pequeno questionário sobre a temática, de forma individual. O questionário fechado era formado por cinco questões sobre a temática.

- 1- 1) COMO SE CHAMA NOSSA GALÁXIA?  
 a) VIA – LEITE  
 b) VIA – MARTE  
 c) VIA – LÁCTEA  
 d) VIA SOLAR
- 2- EM TORNO DE QUAL ASTRO GIRAM OS PLANETAS?  
 a) LUA  
 b) SOL  
 c) ESTRELA D’ALVA  
 d) GALÁXIA
- 3- COMO SE CHAMA O MOVIMENTO DA TERRA EM TORNO DELA MESMA?  
 a) GIRO  
 b) SAZONAL  
 c) ROTAÇÃO  
 d) GIRAÇÃO
- 4 - O QUE É ORBITA?  
 a) SÃO OS OLHOS  
 b) É O CAMINHO QUE O PLANETA FAZ EM TORNO DO SOL  
 c) É UMA FRUTA  
 d) É A ONDA DO MAR
- 5- COMO O HOMEM OBSERVA O ESPAÇO, MAIS DE PERTO?  
 a) A OLHO NU  
 b) COM LUNETAS, TELESCÓPIOS, SONDAS, ETC.  
 c) COM A TELEVISÃO  
 d) SUBINDO EM UMA MONTANHA

|   | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| 1 |   |   |   |   |
| 2 |   |   |   |   |
| 3 |   |   |   |   |
| 4 |   |   |   |   |
| 5 |   |   |   |   |

Figura 2: Questionário aplicado aos alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Para responder o questionário, os alunos deveriam pontuar suas respostas, sendo que cada questão teria o valor máximo de quatro pontos. Por exemplo, se o aluno tivesse certeza que a resposta da questão 1 seria a alternativa A, ele deveria atribuir quatro pontos a alternativa A, caso o aluno ficasse na dúvida entre a alternativa A e a alternativa B, ele poderia colocar dois pontos na alternativa A e dois pontos na alternativa B. O resultado do teste seria a soma dos pontos das questões acertadas.

Após a realização dessa etapa os alunos foram organizados em grupos de cinco alunos cada grupo. A organização do grupo foi realizada pela professora, levando em consideração a heterogeneidade, misturando alunos com facilidade na

compreensão e aprendizagem com alunos com mais dificuldade de aprendizagem e interação. Foi entregue aos alunos uma outra folha idêntica a que eles responderam individualmente, mas, nessa etapa eles deveriam conversar com o grupo, comparar as respostas e chegar a um acordo do grupo em relação a resposta correta. A correção foi feita em cada grupo, discutindo as respostas apresentadas pelos alunos. Após a discussão e correção das repostas a professora pediu para que os grupos refletissem sobre a possibilidade vida em outros planetas, se seria possível ou não e por que, além disso conversar sobre o movimento da Terra (rotação e translação) e em que esse movimento da Terra interfere em nossa vida cotidiana.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento da metodologia cria oportunidades para o estudante adquirir e aplicar conhecimento através de uma sequência de atividades que incluem etapas prévias ao encontro com o professor e aquelas por ele acompanhadas. As metodologias ativas tem o potencial de despertar a curiosidade à medida que os estudantes se inserem na teorização e trazem elementos novos, elementos não trabalhados pelo professor (BERBEL,2011).

Na presente atividade, foi possível observar a discussão dos alunos construindo hipóteses e defendendo o seu ponto de vista sobre a temática, elaborando argumentos e justificativas na tentativa de convencer e explicar ao colega sua hipótese. A experiência do presente trabalho trouxe aos alunos uma aprendizagem mais ativa e elaborada, na qual os alunos tiveram um papel ativo, construindo e refletindo sobre o tema. Além disso, houve o esforço de estudar o conteúdo previamente e responder um questionário sobre a temática sem que houvesse entre essas duas atividades a intervenção do professor, ou seja, o estudante avaliou sua própria capacidade de interpretação e compreensão sobre a temática.

A aprendizagem baseada em equipes pode transformar a prática docente e a aprendizagem dos alunos, principalmente relacionada aos aspectos de transformar a estrutura do curso, como pode-se notar ao longo da aplicação dessa atividade, os alunos se comprometeram de fato em realizar a atividade, em aprender o conteúdo e, principalmente em colaborar com a aprendizagem do colega (MICHAELSEN, 2008). A estrutura de intervenção apresentada pela aprendizagem baseada em equipes favorece o crescimento do aluno, o uso de habilidades metacognitivas e a interação com os colegas de equipe. No caso da presente atividade foi possível observar além do desenvolvimento do conteúdo uma melhora em aspectos de comunicação e interação entre os estudantes da sala.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permite concluir que a aprendizagem baseada em equipes favorece a aprendizagem do aluno, criando autonomia, hábitos de estudo, reflexão, curiosidade, sendo possível de ser utilizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, adequando a temática ao plano de ensino da turma. A metodologia favorece o incentivo para que tenhamos além de simplesmente alunos, estudantes! Ou seja, para que as crianças que estão nas séries iniciais aprendam a estudar, a dedicar um tempo para ler e aprender algo novo, e também refletir e questionar sobre a temática estudada construindo hipóteses e interagindo de maneira construtiva com os colegas.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de alunos. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, V. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

MICHAELSEN, L.K., SWEET, M. Fundamental principles and practices of Team-Based learning. In: Michaelsen LK, Parmelee D, MacMahon KK, Levine RE. **Team-Based Learning for health professions education: a guide to using small groups for improving learning**. Sterling, VA: Stylus Publishing; 2008. 9-34.

## CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA ENVOLVENDO A TEMÁTICA DO RESPEITO E DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Data de aceite: 11/03/2020

### Renato Kendy Hidaka

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)  
Birigui – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/9384574912380823>

### Genivaldo de Souza Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)  
Birigui – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/7871345424315866>

**RESUMO:** Este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta didática envolvendo a temática do respeito e da valorização da diversidade cultural voltada às disciplinas de ciências humanas no ensino médio. Dividido em três partes, apresenta, na primeira, uma breve discussão sobre os conceitos de cultura, destacando o modo como este foi apropriado e ressignificado pelas teorias antropológicas a partir do século XIX. Na segunda, aborda os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural, situando-os na problemática antropológica culturalista. Na terceira, e última parte, apresenta uma sequência de atividades de ensino-aprendizagem, desenvolvidas com turmas de primeira série do ensino médio, relacionadas à temática do respeito e da

valorização da diversidade cultural. Como instrumento de avaliação dessas atividades, além dos relatos orais dos discentes, aplicou-se um questionário aberto com a finalidade de apreender as opiniões e as percepções dos educandos sobre o tema. Conclui-se, a partir da análise qualitativa dos registros, que o ensino de ciências humanas no ensino médio pode oferecer contribuições significativas para a aquisição de disposições para agir e pensar em conformidade com o preceito do respeito e da valorização à diversidade cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Ciências Humanas. Etnocentrismo. Respeito. Diversidade Cultural.

### HUMAN SCIENCES IN HIGH SCHOOL EDUCATION: A DIDACTIC PROPOSAL ENCOMPASSING RESPECT AND THE VALUATION OF CULTURAL DIVERSITY

**ABSTRACT:** This chapter aims to present a didactic proposal involving the respect and appreciation of cultural diversity encompassing human sciences teachers in high school. This research is stratified in three parts: at first, a brief discussion about the concepts of culture, focussing in the way it was appropriated and reframed by anthropological theories from

the nineteenth century. In the second, it addresses the concepts of ethnocentrism and cultural relativism, placing them in the cultural anthropological problematic. The third, and last part, presents a sequence of teaching-learning activities, developed at first grade high school classes, discussing the theme of respect and appreciation of cultural diversity. As an instrument of evaluation of the activities, besides the oral reports of the students, an open questionnaire was applied in order to apprehend the students' opinions and perceptions about the subject. It was concluded from the qualitative analysis of the records that the human sciences teaching in high school can make significant contributions to the acquisition of dispositions to act and think in accordance with the precept of respect and appreciation of cultural diversity.

**KEYWORDS:** Teaching. Human sciences. Ethnocentrism. Respect Cultural diversity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma proposta didática direcionada ao ensino médio que pode auxiliar professores da área de ciências humanas a promoverem, juntamente com seus alunos, a valorização e o respeito à diversidade cultural. Para expor esta proposta didática, dividimos o texto em três partes. Na primeira, apresentamos uma breve discussão sobre o conceito de cultura, destacando o modo como ele foi apropriado e ressignificado pelas teorias antropológicas, fundamentalmente, a partir do século XIX. Parte-se aqui da compreensão de que sem conhecer as definições atribuídas ao conceito de cultura no campo da antropologia não é possível estabelecer qualquer reflexão rigorosa acerca do que seja a diversidade cultural. Entende-se, assim, que a apreensão de tal conceito é um dos pressupostos para se pensar a diversidade existente entre diferentes sociedades, bem como a diversidade existente no interior de uma mesma sociedade.

Na segunda parte, introduzimos os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural, enfatizando a sua importância para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do “outro” cultural. Nestas duas primeiras partes, realizamos, do ponto de vista da metodologia adotada, uma abordagem pautada na revisão bibliográfica da literatura pertinente ao tema.

Na terceira, e última parte, apresentamos uma proposta didática para o ensino médio direcionada à temática do respeito e da valorização da diversidade cultural, que envolveu a contribuição e participação de professores das disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia do ensino médio.

O trabalho foi desenvolvido com base em metodologia experimental qualitativa. Na metodologia experimental qualitativa, conforme Rosa, “o pesquisador altera o ambiente estudado de alguma maneira e analisa o efeito desta alteração.” (2015, p. 61). Neste caso, intervimos, mediante atividades pedagógicas que compõem

a proposta didática, em duas turmas de primeira série do ensino médio de uma escola pública federal localizada no município de Birigui, interior de São Paulo. As intervenções ocorreram entre os meses de fevereiro a abril de 2017. Integraram as atividades pedagógicas seis aulas expositivas dialogadas, participação em mesa-redonda, participação em roda de conversa e apreciação de trabalho cultural.

As aulas expositivas dialogadas ocorreram na disciplina de Sociologia. Com duração de cinquenta minutos cada, foram ministradas em três semanas e tiveram como conteúdo os conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural.

A mesa-redonda, intitulada “Resistir para existir: todo dia é dia de índio”<sup>1</sup>, foi desenvolvida na própria instituição de ensino. Foi conduzida por dois professores da instituição e abordou o tema da identidade e da diferença, a partir do filme *Terra vermelha*, de Marco Bechis.

A roda de conversa contou com a participação de lideranças da aldeia indígena *Icatu*, situada no município de Braúna/SP. Na ocasião, os alunos puderam assistir a uma apresentação de dança cerimonial das tribos *Kaingang* e *Terena*. O intuito da atividade foi o de possibilitar o conhecimento e a valorização das diferentes manifestações culturais dessas etnias indígenas, de modo a preservar o direto e o respeito à diversidade, enquanto princípio ético, estético e político.

Para avaliar esse conjunto de atividades, aplicou-se um questionário aberto, que foi utilizado como instrumento de coleta de dados, a fim de apreender as opiniões e percepções dos discentes. Buscamos, ao final, demonstrar se os resultados das intervenções pedagógicas foram, ou não, eficazes na produção de disposições para agir e pensar em conformidade com o preceito do respeito e da valorização da diversidade cultural.

## 2 | VALORIZANDO O RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL POR MEIO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: O CONCEITO DE CULTURA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias*, um dos marcos legais que referenciam os princípios e os conteúdos a serem desenvolvidos nos componentes curriculares pertencentes às ciências humanas no ensino médio, assinala-se que a Sociologia, compreendida como uma disciplina que comporta a contribuição pertinente ao conjunto das Ciências Sociais na escola média, englobando, portanto, conhecimentos de Antropologia, Ciência Política, Direito, Economia e Psicologia, tem entre suas competências:

---

<sup>1</sup> Essas atividades fizeram parte da projeto “Resistir para existir: todo dia é dia de índio”, organizado pelos professores da área de ciências humanas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – câmpus Birigui. Para mais detalhes, ver: <<https://bri.ifsp.edu.br/portal2/index.php/informativos/700-dia-do-indio-resistir-para-existir-todo-dia-e-dia-de-indio>>.

Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual”. (BRASIL, 2002, p. 90).

Nesse documento, salienta-se, ainda, que *cultura* é um dos conceitos estruturadores da Sociologia, enquanto componente curricular no ensino médio<sup>2</sup>. Do conceito de cultura, desdobram-se temas como: “identidade cultural”, “diversidade cultural”, “cultura popular”, “tradição e renovação cultural”, “contracultura”, “cultura e educação”, entre outros. (Ibidem, p.92).

Impõe-se esclarecer que, na exposição que segue, sugerimos um caminho a ser adotado, entre muitos outros possíveis, respaldado em experiência docente, para introduzir a discussão sobre o conceito de cultura e, vinculado a ele, a temática da diversidade cultural.

Em *Sociologia*, livro de introdução ao pensamento sociológico, Giddens apresenta-nos uma definição genérica para o termo. Segundo o autor, o conceito de cultura corresponde à “formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da sociedade” (2005, p. 38). Essas formas de vida compreendem tanto “aspectos intangíveis – as crenças, as ideias e os valores que formam o conteúdo da cultura – como também aspectos tangíveis – os objetos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo” (Ibidem).

Para além dessa definição mais geral, no trabalho com os alunos, convém apresentarmos o desenvolvimento histórico do conceito de cultura, a fim de apontar as suas transformações e os seus diferentes significados no campo científico. Para realizar essa tarefa, precisamos nos remeter ao processo de desenvolvimento da antropologia no século XIX. A esse respeito, Cucho assinala que:

A introdução do conceito de cultura se fará com desigual sucesso nos diferentes países onde nasce a etnologia. Por outro lado, não haverá entendimento entre as diferentes “escolas” sobre a questão de saber se é preciso utilizar o conceito no singular (a Cultura) ou no plural (as culturas), em uma acepção universalista ou particularista. (1999, p.34-35).

É, pois, no interior da etnologia anglo-americana que verificamos uma das primeiras aplicações científicas da noção de cultura. Taylor, em sua obra *Primitive Culture*, publicada em 1871, e Morgan, em *Ancient Society*, de 1877, são os grandes nomes que empregaram, de forma inaugural, o conceito de cultura para analisar as sociedades humanas. Contudo, tanto Taylor quanto Morgan são conhecidos por operarem com um conceito relacionado à problemática evolucionista-universalista, sendo então conhecidos como fundadores da antropologia evolucionista cultural.

<sup>2</sup> Nas *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias*, também se destaca o conceito de cultura como conteúdo da disciplina de Sociologia. Ao lado dele, aparecem os conceitos de “sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, etc.” (BRASIL, 2006, p. 119).



Em resumo, para esses autores, as sociedades humanas poderiam ser classificadas com base nos estágios culturais que se encontravam organizadas, indo do primitivo/selvagem aos estágios mais avançados da humanidade, concebidos então como civilizados (MATHEWS, 2002).

Somente no século XX, sobretudo com os trabalhos de Boas, é que veremos a concepção evolucionista cultural ser abalada. Boas (2005) sustenta em suas obras que as sociedades humanas não percorrem um trajeto contínuo, como pensavam Taylor e Morgan, que vai do simples ao complexo. Ou seja, ele mostra, a partir de seus estudos etnográficos, que as sociedades ditas primitivas possuem organização tão complexa quanto as sociedades ditas civilizadas. Em decorrência disso, para Boas, não é possível, nesse sentido, classificar hierarquicamente as culturas humanas. Isto é, só se torna possível afirmar que uma cultura é superior a outra se utilizamos um critério arbitrariamente estabelecido. Entre culturas, não existe, portanto, de acordo com Boas, relação de desigualdade, e sim de diferenças, seja de valores, de princípios organizacionais, de modos de vida etc.

Estabelecida aquilo que se conhece hoje como antropologia cultural, as formulações de Boas serviram de base para diversos estudos. Entre eles, para a pesquisa de Herskovits, que culminou na obra *Man and His Works*, responsável por desenvolver a definição corrente de cultura como “modo de vida de um povo”. Nessa definição, cultura é entendida como aquilo que caracteriza a singularidade de um grupo ou sociedade, diferenciando-os de outros. Assim, com base nessa definição podemos falar em “cultura brasileira” (ou seja, o conjunto de valores que caracterizam e dão unidade ao povo brasileiro), “cultura espanhola”, “cultura estadunidense”, “cultura japonesa” etc. Ainda dentro da corrente da antropologia cultural, Benedict, mediante sua obra *Patterns of Culture*, deve ser destacada como a grande responsável por popularizar o emprego do conceito de cultura. (MATHEWS, 2002). Ao analisar povos indígenas norte-americanos, Benedict diz-nos que a cultura se compõe de elementos de origens dispares que são integrados por um padrão aglutinador particular. Na mesma linha, Mead (1973), em *Adolescência, Sexo e Cultura em Samoa*, procurou questionar as formulações circundantes no imaginário do senso comum que sustentavam que os problemas acometidos por meninas de Samoa deviam-se a fatores ligados à adolescência, enquanto patologias biologicamente determinadas, e defende que tais problemas eram decorrentes de fatores culturais particulares.

O conceito de cultura, como exposto até aqui, é fortemente marcado pela antropologia cultural norte-americana. Vale assinalar que a antropologia francesa bem como a britânica, ao centrarem-se no conceito de *estrutura social*, relegam tal noção, dando-lhe um lugar explicativo, quando muito, marginal. A esse respeito, cabe mencionar os clássicos da antropologia francesa e britânica: Mauss, Evans-

Pritchard, Radcliffe-Brown e Lévi-Strauss – para não nos alongarmos muito.

Esse esclarecimento é necessário para situar o leitor (e os alunos) na problemática teórica a qual pertence o tema da diversidade cultural. Ainda sobre o conceito de cultura: nas últimas décadas, com o avanço do fenômeno da globalização, estudiosos diversos têm colocado em questão o conceito de cultura tal como definido pelos culturalistas. O aspecto que nos parece central da crítica levada a efeito por tais estudiosos consiste no seguinte argumento: o fluxo de valores, de pessoas, de capital têm colocado em cheque a possibilidade de caracterização unitária dos diferentes povos. Se não é possível falar em cultura global, tampouco é possível pensarmos limites rígidos que separariam cada cultura singular, possibilitando identificar inequivocamente as diferentes “culturas”, no sentido de modo de vida particular de um povo.

### 3 | ETNOCENTRISMO E RELATIVISMO CULTURAL

No interior da problemática antropológica culturalista, Rocha (1988) define o etnocentrismo como um fenômeno no qual a nossa perspectiva de mundo, ou seja, os nossos valores culturais, são colocados como centro de referência para a análise de outros povos, culturalmente diferentes de nós. Esse tipo de postura-visão dificulta, segundo Rocha, a compreensão da diferença, pois o “outro” é avaliado com base nos nossos padrões culturais. Ao fazê-lo, ignoramos os critérios de organização social de outros povos. Diz-nos o autor:

De um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí, então, de repente, nos deparamos com um “outro”, o grupo do “diferente” que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, mais grave ainda, este “outro” também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe. (ROCHA, 1988, p.5)

Ao adotarmos uma postura etnocêntrica, continua:

O grupo do “eu” faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do “outro” fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do “nosso” grupo. No limite, algumas sociedades chamam-se por nomes que querem dizer “perfeitos”, “excelentes” ou, muito simplesmente, “ser humano” e ao “outro”, ao estrangeiro, chamam, por vezes, de “macacos da terra” ou “ovos de piolho”. De qualquer forma, a sociedade do “eu” é a melhor, a superior. Representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do “outro” é atrasada. E o espaço da natureza. São os selvagens, os bárbaros. São qualquer coisa menos humanos, pois, estes somos nós. O barbarismo evoca a confusão, a

A atitude etnocêntrica é aquela em que o outro é destituído do poder de emissão discursiva para falar de si. Ao adotarmos o etnocentrismo, não operamos com a noção de diferença cultural. Classificamos e hierarquizamos o “outro” a partir dos nossos padrões. Assim, o outro é visto pelo crivo de categorias como igualdade/superioridade/inferioridade. O etnocentrismo pode ser detectado em afirmações como a de que os povos indígenas não utilizam roupas, por exemplo. Ao que, do ponto de vista da antropologia cultural, pode-se questionar: eles não utilizam roupas ou não usam roupas em conformidade com os nossos padrões culturais – isto é, com aquilo que definimos como “roupas”? À postura etnocêntrica, a antropologia cultural e social propõe-nos a adoção do relativismo cultural. Este – o relativismo cultural – seria uma postura na qual os indivíduos pertencentes a uma dada cultura suspenderiam seus juízos de valores para “enxergar” a cultura (a riqueza da diversidade) do “outro”. Ou seja, relativizamos os nossos valores culturais – retirando-os momentaneamente do centro – para que então nos coloquemos diante de outros padrões de organização societal. A partir da ótica relativista, a diferença não é entendida como uma ameaça à minha cultura, como algo inferior ou menos evoluído, mas como uma possibilidade de ser no mundo e, enquanto tal, como expressão da riqueza e pluralidade das formas de culturas humanas.

#### **4 | O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E O RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL**

A sequência de atividades de ensino-aprendizagem que relataremos aqui foi desenvolvida tanto em aulas de Sociologia quanto em aulas de disciplinas vinculadas à área de humanas.

As aulas expositivo-dialogadas foram realizadas na disciplina de Sociologia, e estão inseridas em um plano de ensino articulado, compreendendo as três séries do ensino médio.

Vejam agora onde – em qual sequência didática – essas aulas estão situadas. Na primeira série, começamos a discussão sobre diversidade cultural ainda no primeiro semestre letivo, logo após abordarmos a diferença entre as características do olhar científico (baseado no rigor metodológico e na explicação causal) e a do olhar do senso comum. O primeiro conceito que apresentamos em sala de aula para iniciarmos a reflexão científica sobre o mundo social é o conceito de cultura. Perguntamos aos alunos: o que é cultura, conforme as definições correntes no senso comum? Ou ainda: o que entendemos por cultura? As definições dadas pelos discentes são anotadas no quadro para, em seguida, serem contrastadas com algumas das definições que

encontramos no campo científico: 1) cultura como valor, 2) cultura como modo de vida de um povo e 3) cultura como mercadoria-entretenimento. A primeira definição é relacionada à concepção evolucionista cultural. A segunda, ao sentido atribuído pela antropologia cultural. E a terceira, à definição de cultura como produto da indústria cultural. Explicamos que a noção de cultura é polissêmica, ou seja, possui diversas definições, variando de acordo com o autor ou teoria empregada.

Partindo da diversidade de definições que a noção de cultura compreende, deixamos claro aos alunos que operaremos, nesse primeiro momento do curso, com a segunda definição: a de cultura como modo de vida de um povo.

A partir daí, introduzimos o conceito de *processo de socialização* e apresentamos a tese culturalista de que não há vida humana sem cultura. Ou seja, partimos da ideia de que, diferentemente de outros animais, os homens, por sua condição ontogenética, são seres que necessitam da cultura para sobreviverem. A relação dos humanos com o mundo objetal e com outros seres humanos é mediada pela cultura. Nascemos de um modo culturalmente determinado (portanto, variável), procriamos de um modo culturalmente determinado, estabelecemos laços de uma forma culturalmente determinada. Nossa forma de enxergar o mundo é culturalmente determinada. Exemplos diversos são oferecidos aos alunos, assim como solicitamos que eles nos ofereçam exemplos a respeito. As cores, o belo, o feio, o elogiável, o repreensível, passam por critérios de definição socioculturais. É possível dialogar com o conhecimento adquirido pelos alunos em outras disciplinas, como a História. Quando afirmamos que na Grécia Antiga os espartanos selecionavam as crianças ao nascer, sendo que os não aptos, segundo os critérios estabelecidos, eram rejeitados, é comum que os alunos fiquem horrorizados. Esse horror diante de tal situação, vale salientar, é cultural. Quando aprendemos que em determinadas tradições indígenas crianças com *necessidades especiais* são separadas do convívio social, muitos ficam chocados. Ora, a intenção aqui é fazer notar que esse choque é culturalmente determinado. A tendência é olharmos para esses povos e tradições e recriminá-los. Ao fazê-lo, preconceituosamente, estamos assumindo uma postura etnocêntrica.

Em muitas situações, acreditamos que nosso julgamento tem como base um critério universalmente válido. Quando estamos diante de uma personalidade considerada bonita, por exemplo. Afinal, quem não acharia celebridades como Megan Fox ou Caio Castro belos? Provavelmente, povos com outros padrões culturais de beleza não achariam. Da mesma forma, indivíduos considerados belos por outros povos (culturalmente diverso ao nosso) muito provavelmente não nos atrairiam. Será que consideraríamos atraente o mais belo – considerado por eles – representante dos *Terena* ou dos *Kaingang*? O ensino de ciências humanas e, mais especificamente, de ciências sociais, por meio de conceitos como o etnocentrismo e o relativismo cultural, possibilita que os estudantes reflitam sobre seus padrões,

questionando o valor absoluto de seus julgamentos cotidianos. Possibilita que o “eu” se coloque no lugar do “outro”, levantando questões como: qual é o sentido de tais comportamentos naquela organização social? Os meus valores devem ser impostos ao resto do mundo como superiores ou posso aprender com as outras culturas? Ao conhecer as sociedades indígenas, descobrimos que elas possuem um modo de vida autossustentável baseado na preservação da natureza. Quem, afinal, é primitivo/selvagem? É possível essa hierarquia valorativa?

Após as aulas sobre os conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural, os alunos das duas turmas da primeira série participaram das atividades do projeto *Resistir para Existir...*, cujo objetivo geral é problematizar o “dia do índio” bem como valorizar a diferença cultural dos povos indígenas.

No dia 18 de abril, exibimos o filme *Terra Vermelha* e, em seguida, entabulamos uma mesa-redonda com a participação das duas turmas da primeira série. O filme, de 2008, narra o drama dos índios *Guarani-kaiowá* em Dourados, no Mato Grosso do Sul.

Interessa salientar a ampla participação dos alunos no debate, tocados pela situação vivida pelos *Guarani-kaiowá*: pobreza, alcoolismo, depressão, choque cultural, conflitos com fazendeiros, entre outros. Elementos como o papel do Estado, da sociedade civil e da educação apareceram com bastante frequência na discussão.

No dia 24 do mesmo mês, ainda como parte do evento, o IFSP – câmpus Birigui recebeu a visita dos membros da aldeia Icatu. Houve, primeiramente, uma mostra de trabalhos artesanais produzidos pelos *Terena* e *Kaingang*, que aconteceu na área descoberta da instituição. Em seguida, ocorreu um amplo debate com as lideranças, que explicitaram os desafios de preservar a identidade indígena na atualidade brasileira. Após a roda de conversa, toda a comunidade do câmpus pôde apreciar algumas das danças rituais próprias da aldeia.<sup>3</sup>

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apreender os resultados dessas experiências, aplicamos um questionário aberto contendo duas questões, a saber: 1) “Os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural são relevantes para a formação de uma postura que respeite às diferenças culturais?” 2) “O conhecimento da área de humanas interferiu no modo como você se relacionou com *os Terena* e *os Kaingang*?”.

Os alunos relataram, em sua ampla maioria, que sentiram um estranhamento no contato com os membros da aldeia de Icatu, ressaltando, principalmente, as diferenças estéticas relativas às indumentárias. Nenhuma das respostas dos

<sup>3</sup> Para mais detalhes, com registro fotográfico das atividades, ver: *IFSP – Birigui recebe visita da aldeia Icatu*, IFSP – câmpus Birigui, 02 mai. 2017. Disponível em: <<https://bri.ifsp.edu.br/portal2/index.php/informativos/716-ifsp-birigui-recebe-visita-da-aldeia-icatu>>.

discentes, encontradas nos questionários, sugere ou evidencia qualquer tipo de hierarquia na comparação com a cultura daquelas etnias. Os costumes, vestimentas e instrumentos foram enaltecidos em suas diferenças. É possível identificar nas respostas uma ampla mobilização dos conceitos de relativismo cultural. Uma parcela menor de alunos também destacou a mudança de percepção e ação em relação à diversidade/diferença cultural.

Nesse sentido, sustentamos, como forma de conclusão, que o ensino de ciências humanas pode, sim, contribuir para a construção de conhecimentos na perspectiva da valorização das diferenças culturais. Mais do que isso, pode contribuir para a valorização cultural que coloque o “outro” como o agente do discurso, real, conflitivo e passível de respeito, e não como um “outro” mítico, selvagem e primitivo – e, portanto, distante e inferior a “nós”.

## REFERÊNCIAS

BOAS, F. **Antropologia cultural**. 2 ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Dossiê 2017/2018**. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Nucleos/Neabi/DOSSI-NEABI-2018---Aes-referente-a--setembro-2017-a-agosto-2018.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

IFSP – Birigui recebe visita da aldeia Icatu, **IFSP – campus Birigui**, 02 mai. 2017. Disponível em: <<https://bri.ifsp.edu.br/portal2/index.php/informativos/716-ifsp-birigui-recebe-visita-da-aldeia-icatu>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

MATHEWS, G. **Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado global**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MEAD, M. **Adolescência y cultura en Samoa**. 4 ed.. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.

MENESES, P. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Síntese – Rev. de Filosofia**. v. 27, n. 88, 2000.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROSA, P. R. S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015.

## COMPORTAMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL CONTEMPORÂNEO DE JOVENS E ADOLESCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Data de aceite: 11/03/2020

**Greyce Roberta de Souza**

UNESP – Universidade Estadual Paulista

E-mail para contato: greyce@professor.sp.gov.br

**Gustavo Roberto Martins**

UNESP – Universidade Estadual Paulista

**Thais Aparecida de Castro Ramos Pollice**

UNESP – Universidade Estadual Paulista

**RESUMO:** A mudança de fase na vida, muitas vezes, vem marcada de inseguranças e medos. Ainda assim, nessa fase, muitos desses comportamentos acabam refletindo, não apenas na vida pessoal, como na vida acadêmica, dando indícios de que a atual geração de jovens e adolescentes têm se tornando cada vez mais individualista, preconceituosa e com valores e personalidades distorcidas, acarretando, desta forma, diversos problemas psicossociais na sala de aula, dificultando a socialização, a prática de sua cidadania e até mesmo a inserção no mercado de trabalho. Diante dessas problemáticas, o presente trabalho teve como objetivo montar rodas de conversas e debates com diversos alunos da ETEC “Astor de Mattos Carvalho” para elucidar as mais simples formas de encarar os problemas do cotidiano e trocar experiências, mostrando o quão é importante o diálogo, a compreensão e

o respeito ao próximo. O produto desenvolvido foi uma “árvore do sentimento”, desenhada e pintada em uma das paredes da escola, onde, semanalmente, nas folhas, foram colados cartões com relatos de forma anônima sempre que os alunos sentissem necessidade de expor algo e não conseguissem se expressar oralmente. Após o primeiro dia da prática exposta, os alunos foram levados ao anfiteatro da escola, onde passaram por uma palestra motivacional proferida por profissionais da área da psicologia e agraciados por um “FlashMob”, para encerrar as atividades. A árvore ainda é exposta na escola e frequentemente os alunos fazem o uso dela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comportamento. Adolescência. Sentimentos.

**ABSTRACT:** The phase change in life is often marked by insecurities and fears. Even so, at this stage, many of these behaviors end up being reflected, not only in personal life, but also in academic life, giving evidence that the current generation of young people and adolescents is becoming increasingly individualistic, biased and distorted values and personalities, causing various psychosocial problems in the classroom, which makes socialization difficult, the practice of citizenship and even the entry into the labor market. Given these problems, the objective of this work was to establish rounds of

conversations and debates with several ETEC students of “Astor de Mattos Carvalho” to clarify the simplest ways to face everyday problems and exchange experiences, showing the importance of dialogue, understanding and respect for others. The product developed was a “tree of feelings”, drawn and painted on one of the walls of the school, where, weekly, on the sheets, anonymous stories were stuck when students felt the need to expose something and could not express themselves orally. After the first day of the exposed practice, the students were taken to the school’s amphitheater, where they held a motivational conference given by psychology professionals and received a “FlashMob”, to close the activities. The tree is still exposed in school and students use it a lot.

**KEYWORDS:** Behavior. Adolescence. Feelings.

## 1 | INTRODUÇÃO

O final da adolescência e o início da vida adulta é um período marcado por mudanças psicossociais importantes, entre elas está a transição de estudante de ensino médio para estudante universitário e/ou futuro profissional. Nessa transição, os estudantes enfrentam desafios relacionais (estabelecimento de novos vínculos), acadêmicos (adaptação a um modelo diferente de avaliação e aprendizagem), vocacionais (estabelecimento de uma identidade de carreira), entre outros (Almeida & Soares, 2003)

De acordo com Erikson (1987 como citado em D’Aurea-Tardeli, 2011), este período é caracterizado pela busca da identidade para a construção da personalidade do adolescente. Nesta fase, ele esse adolescente encontra em um conflito de identidade x confusão de identidade. Bacho e colaboradores (1995 apud Rice, 2000) descrevem a adolescência sob a perspectiva de Erikson, como sendo uma crise normativa na qual o adolescente deve se esforçar para avaliar os recursos e as responsabilidades, e assim, aprender a utilizá-los para obter um conceito mais claro de quem é e quem quer vir a ser.

Ao passar por estes desafios, como indicam diferentes estudos, existem vários aspectos que podem ser percebidos como estressores, independentemente do nível em que o aluno se encontra (início, meio ou final de curso), tais como o excesso de tarefas acadêmicas, a falta de motivação para os estudos e a carreira escolhida, a existência de conflitos com colegas e professores, a apresentação de trabalhos, dificuldades na aquisição de materiais e livros, entre outros (Bardagi, 2007; Carlotto, Nakamura & Câmara, 2006; Margis, Picon, Cosner & Silveira, 2003; Martinez & Pinto, 2005; Martinez, Pinto & Silva, 2000; Misra & McKean, 2000).

Sousa (2006) nos faz compreender que:

[...] a escola vivencia o drama da obrigação, e com isso, raramente incentiva a



liberdade de criar e criar-se. Com seu pensamento lógico, enquadra a apreensão do mundo em classificações e seriações. [...] os conteúdos ensinados sofrem antes uma profunda assepsia: são higienizados, despolitizados, dessexualizados, deshistoricizados, desintegrados, desvivenciados, descomunitários (2006, p.09).

De encontro com essa citação, podemos identificar que a escola ainda vive em uma fase de transição. O que percebe-se é que há enraizado o método tradicional, de forma em que muitos métodos são singulares, viabilizando somente a versão professor-professor ou mesmo professor-conteúdo, onde o aluno, nessa fase, segue sua vida acadêmica como meros receptores de conteúdos, dando-lhes atributo, ainda, como afirma Locke (1998), meros alunos tábulas rasas. Através disso, acarretando inseguranças, depressões e medos, pois não há um viés socializador.

O objetivo principal da pesquisa consiste na compreensão das personalidades jovens no que se refere ao desenvolvimento da autoestima e a necessidade de inserção na sociedade, construída a partir do conhecimento e compreensão da realidade, numa dimensão essencialmente humanista.

A importância desta pesquisa deve-se à tentativa de compreender as identidades jovens e sua inserção na sociedade, se suas escolhas estão relacionadas à participação solidária na sociedade e se eles buscam em seus projetos de vida, a justiça social e o bem comum.

Assim, passamos por um momento de transição de paradigmas educacionais e da própria cultura: podemos optar pela manutenção de uma educação, cujo único objetivo é a transmissão de conhecimento, em que a disciplina é entendida como controle e regulação ou podemos escolher uma educação cidadã, na qual o aluno é protagonista da sua trajetória, concebendo a educação como um processo de construção coletiva do saber, buscando a integralidade do ser humano. (LA TAYLLE, 2005).

## 2 | METODOLOGIA

A pesquisa usou da análise de cunho bibliográfico de forma a agregar a práxis dos conhecimentos desenvolvidos. Ainda de acordo com a prática, buscou-se, também, uma relação de interdisciplinaridade para as mais diversas áreas. Destacando as práticas de meditação e reflexão, com as disciplinas de Educação Física, Filosofia, Sociologia.

A disciplina fundamental para corroborar com a escrita: Língua Portuguesa, onde, nela os alunos utilizaram dos conhecimentos linguísticos e culturais atrelados à norma culta padrão.

O desenho da árvore e a confecção dos cartões que nela foram colados e confeccionados: Arte. Dentre outras áreas que sensibilizaram com o trabalho e que,

de alguma forma, puderam ajudar, como Biologia, Química e Física.

As dinâmicas em grupos e rodas de diálogos abertas para melhor compreensão do assunto também permearam todo este trabalho. E, por conseguinte, a exposição de relatos anônimos em um mural da árvore, finalizam o processo metodológico.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os debates e relatos realizados, estes jovens apresentaram baixa autoestima e perspectiva, além de demonstrarem características importantes para construírem seus projetos de forma solidária e que tenha uma boa aceitação pessoal e coletiva. Como o nível de autoestima emocional encontra-se baixo, o que demonstra que os estudantes envolvidos no projeto têm dificuldades em lidar com seus sentimentos. De acordo com Scheff et al. (1989 como citado em Escrivá & Vilar, 1997), os sentimentos negativos surgem quando são detectados sinais de desaprovação, rejeição ou exclusão e tais ameaças à autoestima provocam, segundo Leary et al. (1995 como citado em Escrivá & Vilar, 1997), a ansiedade.

Pode ser observado no grupo ainda que a baixa autoestima tem grande preocupação com seus problemas pessoais, fechando-se em si mesmo e têm medo de expressar ideias impopulares ou singulares, não possuem iniciativa ou ambição, se sentindo incapazes de atingir seus objetivos, além de não terem autoconfiança. Freire & Tavares, 2011 acrescenta que a autoestima está tão ligada à ansiedade, depressão e agressão quanto a indicadores positivos.

Percebe-se ainda que a autoestima é uma das características mais relacionadas às pessoas felizes e significativamente associada ao bem-estar. John e Gross (2007 como citado em Freire & Tavares, 2011) acreditam que para este bem-estar ser alcançado devemos regular as emoções de forma adequada, ou seja, precisamos prestar atenção em quais emoções nos influenciam, que tipos de emoções temos, quando as temos e como as experimentamos e as expressamos.

### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostra o individualismo, medo, atrelados ao imediatismo e promove uma baixa tolerância, não apenas as pessoas de convívio, como também professores. E que principalmente, a própria sociedade tem levado esses jovens a sentirem-se inseguros ou indecisos em relação a diversos campos de sua vida, o que influencia muito dentro da escola e claramente ao desenvolvimento de doenças e/ou distúrbios psicossociais. Muitas vezes, esses alunos esperam que a escola reorganize suas condutas para garantir o convívio social. Desta maneira, precisa-

se pensar em uma escola que ouça os jovens em relação as suas expectativas e projetos, de forma a sintonizar os objetivos individuais e coletivos da juventude com os objetivos escolares e buscar, coletivamente, respostas para esta crise educacional, que na maioria das vezes está relacionada com problemas psicossociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. & Soares, A. P. **Os estudantes universitários**: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp.15-40). Taubaté, SP: Cabral. 2003.

BARDAZI, M. P. & Hutz, C. S. **Evasão e serviços de apoio ao estudante**: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14, 279-301. 2005.

CARLOTTO, M. S., Nakamura, A. & Câmara, S. **Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde**. *Psico*, 37(1), 57-62. 2006.

ERIKSON, E. **Identidade**: Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.

FREIRE, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo. *Revista Psiquiatria Clínica*. 38(5), 184-188. Acesso em: 17 ago 2017.

LA TAILLE, Y. de. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1999.

MARGIS, R., Picon, P., Cosner, A. F. & Silveira, R. O. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(1), 65-74. 2003.

MARTINEZ, I. M., Pinto, A. M. & Silva, A. L. Burnout em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 151-167. 2000.

MISRA, R. & Mckean, M. **College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction**. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51. 2000.

RICE, F. P. **Adolescência: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madri: Prentice Hall. 2000.

SOUSA, A. M. B. **Educação biocêntrica**: tecendo uma compreensão. *Pensamento Biocêntrico*, [S.I.], v. 5, p. 04-20, 2006.

## ESTUDO DO PERFIL MOTIVACIONAL PARA A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS, COM APLICAÇÃO DE METODOLOGIA ATIVA EM ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 02/12/2019

### Renata Arantes dos Santos

Universidade De São Paulo  
São Carlos, SP

<http://lattes.cnpq.br/5822430230574917>

### Jean-Jacques Georges Soares de Groote

Centro Universitário Moura Lacerda  
Ribeirão Preto, SP

<http://lattes.cnpq.br/1664164937735219>

### Daniela Maria Lemos Barbato Jacobovitz

Instituto Seb De Educação  
Ribeirão Preto, SP

<http://lattes.cnpq.br/9841908360954150>

**RESUMO:** O presente estudo de caso se ocupou em avaliar o perfil motivacional dos alunos de 4º Ano do Ensino Fundamental - I, com idade entre 9 e 11 anos, nas disciplinas de ciências e matemática, de uma escola pública municipal da cidade de Pirassununga, São Paulo, refletindo sobre a própria prática de ensino. Baseando-se na Teoria da Autodeterminação e na Metodologia Ativa de Aprendizagem, contou com a parceria do Programa Planeta Aberto e do grupo de pesquisa do Instituto de Química de São Carlos (IQISC). Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta

dos dados: a aplicação de atividades “mãos na massa” e o questionário IMI (Inventário da Motivação Intrínseca). Para a triangulação dos dados também foram aplicadas entrevistas e coletados trabalhos dos alunos, os quais puderam servir como base de observação. Para a análise foi realizada a estatística descritiva, com a apresentação de frequência das respostas do questionário, o cálculo de média e desvio padrão. O método *kmeans* foi aplicado para analisar agrupamentos de respondentes de acordo com a similaridade das respostas. A intenção deste trabalho foi verificar na própria prática, a progressão da motivação dos estudantes, como sugere o *continuum* da Teoria da Autodeterminação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria da Autodeterminação. Motivação. Metodologia ativa de aprendizagem.

STUDY OF THE LEARNING MOTIVATIONAL PROFILE OF STUDENTS IN THE DISCIPLINES OF MATHEMATICS AND SCIENCE WITH ACTIVE METHOD APPLICATION FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS-EARLY YEARS

**ABSTRACT:** The present case study aimed to evaluate the motivational profile of the students of 4th Year of Elementary School - I, aged

between 9 and 11 years, in the subjects of science and mathematics, of a municipal public school in Pirassununga, São Paulo, reflecting on the teaching practice itself. Based on the Theory of Self-Determination and Active Learning Methodology, it was partnered by the Open Planet Program and the research group of the São Carlos Institute of Chemistry (IQISC). The following data collection instruments were used: the application of hands-on activities and the IMI (Intrinsic Motivation Inventory) questionnaire. For the triangulation of data, interviews were also applied and students' works were collected, which could serve as a basis for observation. For the analysis, descriptive statistics were performed, with the frequency of questionnaire responses, and calculation of mean and standard deviation. The kmeans method was applied to analyze groupings of respondents according to the similarity of the answers. The intention of this work was to verify in practice, the progression of student motivation, as suggested by the continuum of the Self-Determination Theory.

**KEYWORDS:** Self-determination Theory. Motivation. Active learning method.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu de muitas inquietações a respeito da participação dos alunos nas atividades escolares, uma vez que se verifica o potencial dos estudantes e, em contrapartida, o baixo rendimento. A recorrente queixa de profissionais da educação sobre a falta de interesse e motivação dos alunos no processo de aprendizagem é um dos fatores na busca de meios para superar os desafios da sala de aula, os quais são presentes no contexto educacional brasileiro da atualidade.

Segundo Deci e Ryan (2000) existem diversos estudos no ambiente escolar, os quais investigam as consequências de uma autorregulação mais autônoma para a qualidade de comportamento e bem-estar. Neste sentido, o estudo sobre a motivação para a aprendizagem tem sido muito discutido por pesquisadores, o que possibilita delinear o perfil motivacional de estudantes por meio de atividades acadêmicas, a fim de regular e influenciá-los em seu aprendizado. Sendo assim, busca-se responder a seguinte questão de pesquisa:

*“Como a Metodologia Ativa de Aprendizagem contribui para a investigação da motivação dos alunos nas aulas de matemática e ciências?”*

Partindo deste questionamento, verifica-se que embora haja algumas pesquisas sobre esta temática, pouco se diz a respeito da intervenção na prática pedagógica. Desta forma, as atividades “mãos na massa” com uso de metodologia ativa de aprendizagem podem contribuir para a participação efetiva dos alunos, motivando-os para o aprendizado.

## 2 | METODOLOGIA

O trabalho em questão buscou apresentar a prática de metodologia ativa de aprendizagem e traçar um perfil motivacional dos participantes diante às experiências significativas de sala de aula. Foi realizado um estudo de caso da própria prática de ensino, além de ser um estudo exploratório, a resolução nº510/2016 disposta no artigo 1, inciso VII assegura que pesquisas as quais visam o aprofundamento teórico que emergem espontaneamente da prática profissional não são avaliadas pelo CEP/ CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

A escola pública onde foi realizada a pesquisa é a E.M.E.F. C.A.I.C. “Dr. Eitel Arantes Dix”, localizada na Avenida da Nações Nº475, Vila Esperança, Pirassununga, município do estado de São Paulo. Situada na Zona Norte da cidade é uma instituição de grande porte, com aproximadamente 300 alunos distribuídos em 11 turmas de Ensino Fundamental - I, 1º ao 5º Ano. Os participantes foram os alunos regularmente matriculados no 4º Ano “C” do Ensino Fundamental, do ano letivo de 2018, da unidade escolar supracitada. A escolha da escola, da turma e a permissão para a realização da pesquisa da referida unidade escolar teve como fator principal a pesquisadora em questão ser a própria professora da turma. Durante a reunião de pais e mestres referente ao primeiro bimestre, foi solicitado aos responsáveis o consentimento para que os alunos pudessem participar do trabalho, esclarecendo a eles a atividade e seus fins acadêmicos.

Para o estudo do caso em questão realizou-se a triangulação dos dados para melhor compreensão da realidade. Baseando-se em diversos métodos de análise, este tipo de interpretação permite ao investigador maior certeza diante a análise, uma vez que há amplitude na descrição, explicação e compreensão dos dados, a fim de obter a confiabilidade dos resultados (JÚNIOR et al., 2016).

Sob o aspecto quantitativo, aplicou-se o questionário *IMI* com escala tipo *Likert*. Diante do contexto da turma, o questionário foi aplicado como trabalho exploratório direcionado para a situação de aprendizagem, visto que o objetivo era avaliar a compreensão e interpretação dos alunos a respeito da escala e dos conceitos presentes nas afirmativas, do qual realizou-se a estatística descritiva dos dados, verificando a frequência das respostas, médias e desvio padrão. A análise multivariada de agrupamento dos dados foi realizada por meio do *kmeans*, método estatístico usado para a classificação e análise dos grupos. A pesquisa qualitativa ocupou-se do levantamento de dados cadastrais dos alunos, atividade do tipo “mãos na massa”, entrevistas, relatos e produções realizadas nas aulas da referida turma.

O questionário utilizado para a pesquisa chamado *Inventário de Motivação Intrínseca (IMI)* é um instrumento da *Self Determination Theory* que contou com a colaboração de vários autores em suas experiências a fim de validá-lo. Os

autores McAuley, Duncan e Tammen (1989) e Deci e Ryan (2005) fizeram estudos e encontraram apoio para sua validade. O questionário original possui 45 afirmativas para serem usadas conforme a atividade. Para cada afirmativa deve ser indicado o quanto é verdade utilizando uma escala *Likert* de 7 pontos.

O questionário, conforme apresentado pelos autores da *SDT*, pode sofrer pequenas alterações a fim de atender à atividade permitindo a coerência em sua aplicação. O instrumento aplicado foi adaptado para a atividade de ciências e matemática e é formado por 27 afirmativas que se relacionam à motivação intrínseca e auto regulação, as quais estão divididas em seis escalas: interesse/diversão, percepção de competência, esforço/importância, pressão/tensão, percepção de escolha e valor/utilidade. Para os participantes de menor idade, alunos de Ensino Fundamental - I, foi adequada a formatação e a subescalas das respostas. O questionário foi expresso em graus de concordância por meios de imagens representativas na forma de quadrados de diferentes tamanhos, sendo o maior como, concordo totalmente, e o menor como, discordo totalmente, numa escala *Likert* de 1 a 5.

O segundo instrumento de coleta dos dados trata-se de uma atividade prática, um experimento baseado em metodologia ativa de aprendizagem elaborada pelo Programa Planeta Aberto. A atividade consiste na confecção de um carrinho de material reciclável. Também acompanha um material de referência que foi adaptado para a elaboração do roteiro de atividades. O programa sugere três tipos de carrinhos: movidos por elástico, por balões e *hovercraft*.

A realização do experimento do carrinho, foi previamente agendada com a Coordenação da instituição, conforme o cronograma de atividades escolar, visto que demandou esforços coletivos e de um breve planejamento para que efetivasse a coleta. No dia da atividade, seguindo o roteiro, os alunos foram convidados a responder perguntas sobre a situação-problema “construir um carrinho”, levantando hipóteses sobre “movimento” e o conhecimento prévio dos estudantes. Dadas as orientações, cada grupo se organizou para a montagem do carrinho com os materiais pré-selecionados pela pesquisadora. Os alunos testaram o funcionamento, compararam a velocidade, o percurso percorrido e responderam o questionário. Posteriormente, foram coletados os dados com as impressões dos alunos, dando continuidade ao estudo exploratório por meio de relatos, entrevistas e atividades escolares. Cabe ressaltar que dos 22 participantes da atividade “mãos na massa”, apenas 19 tiveram respostas válidas. Na figura 1 estão as imagens do experimento do carrinho.



Figura1 : Carrinhos confeccionados pelos alunos do 4º Ano “C” como propõe o Programa Planeta Aberto.

Fonte própria.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para este estudo foi realizada a estatística descritiva das respostas do questionário *IMI* e análise das médias e desvio padrão dos fatores descritos na Teoria da Autodeterminação. A tabela (1) mostra a porcentagem de cada grau de concordância em todas as afirmativas de cada fator presente no questionário *IMI*, o qual foi aplicado após o experimento do Programa Planeta Aberto, verificando a frequência das respostas para o fator “interesse/diversão”. De acordo com a *SDT* este fator revela a autopercepção dos estudantes em relação a motivação. O mesmo foi realizado para os outros seis fatores descritos no questionário.



| Afirmativas | Fator Interesse/diversão                                 | 5    | 4   | 3 | 2 | 1   |
|-------------|--|------|-----|---|---|-----|
| 1           | Eu gostei muito de fazer a experiência do carrinho.      | 90%  | 10% | 0 | 0 | 0   |
| 2           | Foi divertido fazer a experiência do carrinho.           | 90%  | 10% | 0 | 0 | 0   |
| 3           | Eu achei que esta experiência foi chata. (R)             | 5%   | 0   | 0 | 0 | 95% |
| 4           | Eu descreveria esta experiência como muito interessante. | 100% | 0   | 0 | 0 | 0   |
| 5           | Eu achei esta experiência foi bastante divertida.        | 95%  | 5%  | 0 | 0 | 0   |

Tabela 1: Porcentagem de resposta em cada grau de concordância para o fator Interesse/diversão.

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que a nas afirmativas 1, 2, 4 e 5 a frequência das respostas estão concentradas no grau 5 que corresponde a concordância total do item, ou seja, percebem que estão motivados pela atividade. A afirmativa 3, “*Eu achei que esta experiência foi chata*” possui a letra (R) na frente, que segundo o questionário original, trata-se de um valor reverso. Neste caso, a pontuação é invertida e a resposta é subtraída de 6. Portanto, este item obteve o valor médio 5, o que nos permite entender que os alunos acreditam ser uma atividade divertida. A resposta com 5% é o valor que representa um aluno, o que permite inferir se este realmente compreendeu a afirmativa.

A tabela 2 mostra a análise descritiva referente às variáveis avaliadas com número de respostas (N), o valor mínimo, o valor máximo, a média (M) e o desvio padrão (DP) para cada uma das afirmativas contidas no questionário *IMI*. As afirmativas foram agrupadas ao fator correspondente, do qual faremos o estudo das médias nos fatores.

| Fatores                  | N  | Mínimo | Máximo | M    | D P  |
|--------------------------|----|--------|--------|------|------|
| Interesse/diversão       | 95 | 1      | 5      | 4,86 | 0,61 |
| Percepção de competência | 95 | 1      | 5      | 4,14 | 1,35 |

|                      |    |   |   |      |      |
|----------------------|----|---|---|------|------|
| Esforço/importância  | 76 | 1 | 5 | 4,95 | 0,46 |
| Pressão/tensão       | 76 | 1 | 5 | 2,17 | 1,73 |
| Percepção de escolha | 95 | 1 | 5 | 4,92 | 0,50 |
| Valor/utilidade      | 76 | 4 | 5 | 4,99 | 0,11 |

Tabela 2: Estudo da média das afirmativas agrupadas em fatores.

Fonte: Elaboração própria

Os fatores “interesse/diversão”, “percepção de escolha” “esforço/importância” e “valor/utilidade” apresentaram as maiores pontuações, indicando que a grande maioria dos alunos acreditam que as atividades com metodologia ativa são significativas para o processo de aprendizado.

Outra análise que pode ser realizada é o agrupamento dos respondentes de acordo com a similaridade entre as respostas do questionário. Usando o método *kmeans* para realizar agrupamentos, os 19 respondentes do questionário *IMI* foram distribuídos em 2 grupos, os quais foram nomeados G1 (verde) e G2 (vermelho). A figura 2 mostra a representação em três dimensões dos grupos G1 e G2, realizada usando o método PCA (Análise da Componente Principal).

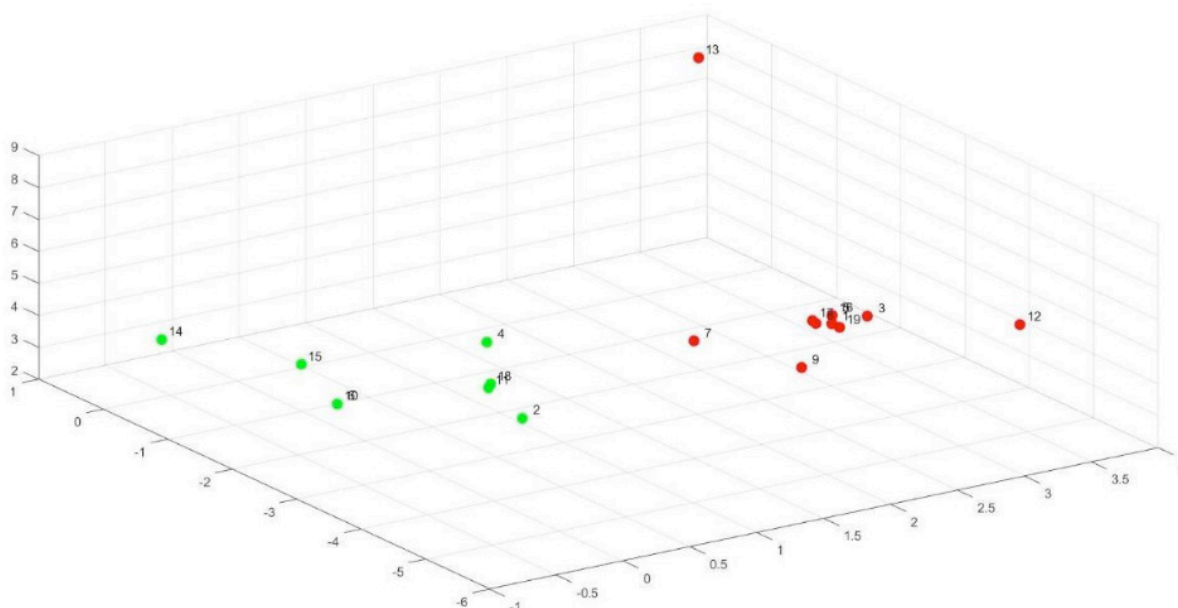


Figura 2: Agrupamento das respostas dos alunos no questionário *IMI*.

Fonte: Elaboração própria

Esta amostra possui dois grupos distintos. O grupo verde é composto por 8 estudantes e o grupo vermelho é composto por 11 estudantes. O grupo verde é formado pelos respondentes: 2; 4; 6; 10; 11; 14; 15; 18. O grupo vermelho é formado pelos seguintes respondentes: 1; 3; 5; 7; 8; 9; 12; 13; 16; 17; 19. Faz-se necessário

destacar o participante 13, (*outlier*), o qual apresentou um valor atípico, divergente dos demais respondentes. A questão fundamental que emerge desta análise é: o que caracteriza cada um dos grupos? Responder esta questão não foi possível, devido à falta de informações como renda familiar, formação dos pais, estrutura familiar, enfim os padrões socioeconômicos de cada estudante.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão é um estudo exploratório o qual buscou apresentar prática de metodologia ativa de aprendizagem e traçar um perfil motivacional dos participantes diante às experiências significativas de sala de aula. Trata-se de um trabalho complexo dada a subjetividade e a necessidade da confiabilidade frente a desejabilidade das respostas do que se pretende avaliar. As pesquisas sobre metodologias de aprendizagem, principalmente em turmas de anos iniciais do ensino fundamental, são pouco desenvolvidas, conferindo relevância a este trabalho.

Desta forma, o estudo em questão encontrou dificuldade em levantar dados de outros trabalhos com propostas semelhantes. Embora utilize um instrumento já validado, necessitou de adaptações para a adequação da faixa etária e à demanda da população amostral, servindo como base de testes para a familiarização com os instrumentos de coleta, cujo objetivo é oferecer subsídios para o aprofundamento de outros trabalhos. Partindo deste princípio, este estudo procurou mostrar o procedimento metodológico para uma coleta de dados e aplicação de instrumentos para a avaliação do perfil motivacional de estudantes.

Ao verificar o impacto do experimento no comportamento dos estudantes, foram coletados outros registros para que a análise não estivesse tendenciosa. Entretanto, o engajamento dos alunos principalmente nas aulas de ciências foi perceptível em outras situações de aprendizagem. Em relação a análise dos resultados, devido a população amostral ser pouco representativa, optou-se pela triangulação dos dados a fim de validar o estudo perante ao referencial teórico. Entretanto, sugere-se a aplicação em grandes amostras e a análise fatorial para obter melhor entendimento dos construtos.

Apoiando-se na metodologia ativa de aprendizagem, estudar o perfil motivacional dos alunos vai muito além do que é visível. Faz-se necessária a compreensão de uma realidade mais aprofundada, aplicando outros métodos de análises para obter diversas perspectivas perante a Teoria da Autodeterminação.

Nos próximos trabalhos serão investigados como os padrões socioeconômicos influenciam nas respostas do questionário, ou seja, se a renda familiar, o local onde reside, a formação dos pais e outros parâmetros podem ter relação com a maneira com que os estudantes respondem as questões.

## REFERÊNCIAS

- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, n.55, p.68-78, 2000.
- FARIAS et. al. Aprendizagem Ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.39, n.1, p.143-158, 2015.
- JÚNIOR et al. Triangulação: uma ferramenta de validade e confiabilidade. **SINERGIA**, Rio Grande, 20 (1): 19-28, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/sinergia/article/view/5441/3877>>. Acesso em: outubro de 2018.
- HERSHKOVITZ, A., NACHMIAS, R. **Developing a log-based motivation measuring tool**. Educational Data Mining, 2008.
- SELF - Determination Theory. Disponível em: <<http://selfdeterminationtheory.org/>>. Acesso em: outubro de 2018.
- SHUTE, V.; VENTURA, M. **Stealth Assessment. Measuring and supporting learning**. Massachusetts, London, England: The MIT, Cambridge, 2013.

## INTERVENÇÃO EDUCACIONAL SOBRE ABORTAMENTO NO BRASIL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 02/12/2019

### **Bruna Mendes Ballen**

UNESP, Faculdade de ciências  
Bauru - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/8632199184909939>

### **Bárbara Fernanda Marinho de Freitas**

UNESP, Faculdade de ciências  
Bauru - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6850033054030197>

### **Laura Cunha Hanitzsch**

UNESP, Faculdade de ciências  
Bauru - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/8297397275442896>

### **Letícia Fiuza Canal**

UNESP, Faculdade de ciências  
Bauru - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6285596910033272>

### **Silvana Galvani Claudino-Kamazaki**

UNESP, Faculdade de ciências  
Bauru - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/4087962006409126>

**RESUMO:** Este relato de experiência discute a promoção do desvelamento do fenômeno aborto em suas diversas nuances de constituição, com utilização de saberes da concepção crítica da Psicologia Escolar, sob o viés da Psicologia

Histórico-cultural, no intuito de proporcionar a instrumentalização e a apropriação de um apanhado introdutório sobre o mesmo por parte de estudantes do terceiro ano de uma escola da rede pública estadual da cidade de Bauru. Buscando compreender e avaliar a realidade escolar atendida, a intervenção foi desenvolvida em 4 etapas: verificação de conhecimentos dos participantes, sensibilização, exposição oral e confecção de cartazes. Evidenciou-se a participação dos estudantes com perguntas e dúvidas durante a intervenção, além de levantamentos e posicionamentos próprios que acrescentaram à discussão sobre a temática. Com a finalização da atividade, a validação das demandas dos estudantes e os interesses de aprendizagem por eles expressos garantiram uma identificação com o fenômeno social aborto e uma consequente motivação para a atividade de estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aborto; Educação Sexual; Ensino Médio

### EDUCATIONAL INTERVENTION ON ABORTION IN BRAZIL WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

**ABSTRACT:** This report's experience discuss the promotion of the understanding in the phenomenon abortion in it's so many faces of formation, using the critical Psychology

Scholastic's knowledge, following trends of Cultural Historical Psychology, with the intent to provide a introductory instrumentalization and the appropriation about the issue by the third years high school students in a public school location in Bauru city. Searching to understand and rate the school reality, the intervention was development in 4 phases: participant's knowledge check, awareness, oral exposure and poster's production. It became evidente the student's participation with doubts and questions during the intervention, besides the personal survey and positioning that added to the discussion about the theme. With the completion of the activity, the student's demands was validated and the learning concerns express by them guaranteed a identification with the social phenomenon abortion and a sequente motivation to the study activity.

**KEYWORDS:** Abortion; Sex Education; High School

## 1 | INTRODUÇÃO

O atual modelo de educação concebido pela sociedade capitalista atende a uma determinada lógica de produção, com foco em avaliações e valorização apenas dos resultados, sem qualquer consideração à uma análise contextualista. Ainda tem-se, na prática pedagógica e nos materiais didáticos disponíveis, a apresentação de conteúdos sob uma visão eurocêntrica, branca, masculina, elitista, cristã e heteronormativa, contribuindo para a naturalização e reprodução de preconceitos. O ambiente escolar segue assim, pela negativa da humanização e sem criar significados aos estudantes pela falta de pluralidade cultural, pela finalidade ínfima e pela escola como território pouco democrático.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, estão previstas como competências transversais a serem desenvolvidas: o autoconhecimento e autocuidado visando a saúde física e emocional; a empatia e cooperação com o propósito de fazer-se respeitar, promover o respeito aos direitos humanos e o acolhimento e valorização da diversidade; além da responsabilidade e cidadania ao tomar ações de forma responsável e pautadas em princípios éticos.

Na confluência de desenvolver o autoconhecimento e autocuidado, a Educação Sexual formal promove a saúde sexual, atua na prevenção de violências e abusos sexuais, oferece maiores informações sobre o corpo, as emoções e a sexualidade. A educação sexual é um processo contínuo e permanente de aprendizagem que abrange a transmissão de informação e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos saudáveis (RAMIRO et al., 2011). Muitos professores têm reconhecido a importância da Educação Sexual em sala de aula e relatam insegurança e preocupação para abordar temas relacionados à sexualidade, independente da idade de seus aprendizes (FIGUEIRÓ, 2006).

Quanto aos estudantes, nota-se o início da vida sexual cada vez mais precoce.

A pesquisa nacional sobre a saúde sexual de escolares e os estudos realizados por Malta et al (2011), mostram que 12,5% dos jovens brasileiros tiveram sua iniciação sexual até os 12 anos, 15,3% aos 13 anos, 24,9% aos 14 anos, 47,3% aos 15 anos e 63,5% aos 16 anos.

Em 2016, 29% dos abortos foram realizados por mulheres entre 12 e 19 anos. Entre 2011 e 2016, 4.262 adolescentes de 10 a 19 anos tiveram uma gestação resultante de estupro e o conseqüente nascimento do bebê, de acordo com a Pesquisa Nacional do Aborto. O acesso ao aborto legal, garantido por lei em caso de violência sexual, ainda é difícil e os números alarmantes: 50,1% das vítimas de violência sexual são crianças de até 13 anos e 19,8% adolescentes de 14 a 17 anos (CERQUEIRA; COELHO; MENDONÇA, 2017).

Incluir a discussão sobre o aborto na rotina de ensino vai ao encontro da proposta de uma educação visando a formação ética pautada nos direitos humanos, o desenvolvimento humano e psíquico por meio da socialização de conhecimentos científicos produzidos a respeito, para uma atividade consciente de jovens estudantes como atores de transformação social. Desta forma, o diálogo constante sobre educação sexual colabora para formação de cidadãos capazes de exercer de forma autônoma, consciente e saudável, a sexualidade própria e o respeito à sexualidade do outro, sem preconceitos ou culpa (MAIA, 2010).

Compreendendo que o ser humano emancipa-se e forma-se nas e pelas vivências sociais e históricas, construindo assim, por meio da sua atividade na realidade, sua consciência, atividade e personalidade, este trabalho apresenta uma atuação coerente com a concepção sócio-histórica e crítica da Psicologia Escolar. A partir da qual sua principal finalidade é a de seguir na direção do compromisso ético-político da escola com a emancipação humana, considerando a dimensão ontológica e epistemológica do ser humano.

## 2 | METODOLOGIA

A intervenção proposta pretendeu desvelar o fenômeno social do aborto, tendo como objetivo instrumentalizar as e os estudantes sobre tal temática, proporcionando espaço de transmissão, troca e debate de informações. Desta forma, buscou-se como objetivo final a apropriação pelas(os) estudantes de um apanhado introdutório sobre o tema aborto, buscando conseqüentemente sua emancipação em relação a este importante assunto que concerne à sexualidade humana.

Para a elaboração e desenvolvimento de uma intervenção crítica da Psicologia Escolar, considerou-se necessário realizar uma avaliação da realidade escolar. Dessa maneira, procurou-se compreender as formas, conteúdos

e destinatários da intervenção, buscando delimitar os elementos da avaliação e da intervenção, as estratégias principalmente utilizadas e os resultados possíveis (TANAMACHI, E. R., & MEIRA, 2003, p.2)

Para tanto, buscou-se identificar: (1) a forma como a demanda sobre o tema se estabeleceu, (2) as histórias de relações e conhecimentos que os estudantes (destinatários) já têm em relação ao tema, (3) as relações de ensino-aprendizagem que a escola já tem estabelecidas, (4) a materialidade da escola.

A intervenção destinou-se a alunos e alunas de 16 à 18 anos do terceiro ano do Ensino Médio noturno de uma escola pública estadual da periferia de Bauru, interior de São Paulo. Foi organizada em quatro etapas: (1<sup>a</sup>) verificação dos conhecimentos do tema; (2<sup>a</sup>) atividade de sensibilização; (3<sup>a</sup>) exposição oral e discussão com a participação de uma das estudantes que contribuiu para o debate com a sala; e (4<sup>a</sup>) confecção de cartazes sobre o tema. Pode-se contar com sala com capacidade aproximada de 60 lugares, no período de aproximadamente três horas e meia (3hrs30min), recursos audiovisuais (computador, caixa de som e projetor), folhas sulfite tamanho A2, canetas coloridas e lápis de cor.

A primeira etapa foi a leitura de uma série de afirmações, perante as quais os estudantes teriam que se posicionar corporalmente, em relação a uma linha divisória na sala, como contra ou a favor à afirmativa dita. A segunda foi a exibição de um vídeo, aproveitando a forma didática de exposição das informações e os recursos audiovisuais. Na terceira ocorreu a sistematização de dados e informações sobre o tema aborto por meio de apresentação oral e com auxílio slides. Por fim, a quarta etapa foi a elaboração de cartazes como forma de expressão escrita e/ou artística do que os estudantes tinham apreendido do conteúdo, almejando objetivação das informações por eles apropriadas.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da avaliação da realidade escolar, observou-se que a demanda sobre o tema aborto foi de interesse dos alunos e o assunto já havia sido abordado na aula de sociologia pelo professor. Sendo assim, os estudantes tiveram um contato introdutório com o conteúdo, mas ainda de forma superficial, criando a necessidade de mais um encontro para a discussão com pessoas mais próximas ao tema. Procurou-se entender também quais atividades eram mais motivadoras ao grupo específico e optou-se por priorizar a transmissão de conteúdos sob forma de exposição oral e debate. O planejamento do debate considerou os recursos disponíveis na escola e a capacidade acomodativa da sala.

Na (1<sup>a</sup>) primeira etapa da intervenção pode-se contar com a participação de



grande parte dos estudantes, que totalizavam aproximadamente 45. Na atividade, os adolescentes demonstraram dificuldade para posicionar-se sobre certas afirmações, principalmente as que diziam respeito aos dados científicos sobre aborto, tendo-se como hipótese a influência do desconhecimento total ou parcial sobre o tema. Em alguns momentos ficavam “em cima do muro” entre os dois pareceres, mesmo que isto fosse desautorizado em tal atividade, sendo justamente a reflexão sobre a dificuldade de posicionar-se em dadas situações um dos objetivos desta etapa.

Em seguida, buscando (2<sup>a</sup>) uma introdução e sensibilização sobre a questão do aborto um vídeo foi exibido, com o intuito de apresentar diversos pontos de vista, sentimentos e emoções sobre a temática trabalhada. Desta forma, foi possível discutir a dissonância de pensamentos e opiniões sobre o polêmico tema aborto no Brasil, criando-se, contudo, o espaço disponível para discuti-lo e desvelá-lo.

A fim de instrumentalizá-los com conteúdos científicos sobre o fenômeno, foram trazidas, em formato de (3<sup>o</sup>) exposição oral de conteúdo e discussão, informações sobre: a posição das mulheres na sociedade atual (MORGANTE, NADER, 2014;); questões relativas à saúde sobre o aborto (espontâneo e induzido); a legislação referente ao aborto (Código Penal, ADPF 54 e 442); a historicidade da discussão política do aborto no Brasil e a laicidade do Estado brasileiro; as multideterminações presentes no assunto (índices de abortamento, fatores socioeconômicos envolvidos) (DINIZ, 2016); as representações sociais, morais e religiosas envolvidas na discussão; e a relação do tópico com os Movimentos Sociais.

Todas as informações abordadas e debatidas foram tratadas sob uma perspectiva de saúde pública e da mulher que enquadram o aborto como uma questão de saúde, escolha da mulher e planejamento reprodutivo, assim, para além dos julgamentos morais do imaginário social. A abordagem buscou falar sobre aspectos da sexualidade sem um viés puramente biologizante e naturalizante. Assim, oportunizou-se a compreensão da essência da temática, para além das aparências do fenômeno, a fim de construir um olhar que ultrapasse o singular e particular e possa ir ao encontro da universalidade do tema aborto, podendo articulá-lo e compreendê-lo em sua complexidade, valores e ações sociais.

Houve participação ativa dos estudantes nas etapas 1 e 4, além da participação de uma aluna expondo a temática na etapa 3 na exposição oral. Ao final do encontro, buscou-se acolher e responder os questionamentos dos estudantes, os quais possibilitaram a troca de argumentos entre os pares e com as educadoras, além do surgimento de outros temas relacionados como consentimento, parentalidade e construção da masculinidade. A discussão fez emergir relatos sobre processos de abortamento (natural ou induzido) de conhecidas, amigas e familiares, ressaltando o quanto esse é um assunto que faz parte da vida das mulheres por estar englobado também na temática da gravidez.

Tendo como finalidade a objetivação das apropriações feitas por parte dos estudantes, a atividade (4ª) de confecção de cartazes pode demonstrar e ajudar a fixação dos conteúdos abordados em exposição oral. Produzidos pelos estudantes, em sua maioria, os cartazes trouxeram mensagens de respeito e apoio a autonomia da mulher sobre seu corpo, além de conteúdos que posicionavam a mulher e a sexualidade como políticos.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção demonstrou-se satisfatória, considerando os questionamentos levantados e o envolvimento dos estudantes na discussão, além das representações realizadas por eles em cartazes evidenciando o processo de reflexão a partir dos dados apresentados. Ainda que em alguns momentos tenham surgido alguns incômodos, pode-se perceber que eram fruto de uma mobilização de confronto de verdades já estabelecidas no imaginário desses alunos sobre o tema com os dados apresentados.

Alguns pontos podem ser ressaltados pensando numa ampliação do aproveitamento da experiência, dentre eles a construção de um espaço onde essa discussão pudesse estar acessível não só para os estudantes, mas também para os pais e para o corpo de funcionários da escola. Isso deve ser considerado, pois, os dois professores que puderam acompanhar o encontro trouxeram pontuações muito pertinentes e, além disso, tratar um tema tão polêmico e complexo em um grupo menos homogêneo poderia contribuir para a criação de um diálogo intergeracional.

Foi observado pelas autoras que a maneira pela qual a intervenção foi conduzida, com uma exposição oral densa não foi a mais proveitosa, logo seria interessante a possibilidade de realizar uma exposição mais dialogada e participativa por parte dos estudantes.

Contudo, a intervenção demonstrou ser uma experiência bastante positiva. Além dos benefícios da discussão sobre o tema, validou os interesses e demandas dos jovens como reivindicações de aprendizagem pertinentes ao espaço e conteúdo escolar. Ademais, ampliando a proximidade de conteúdos escolares obrigatórios com a vida cotidiana, pode-se garantir a geração de uma identificação e conseqüentemente um motivo para a atividade de estudo.

Conforme preconizam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-cultural, fundamentos da perspectiva crítica de Psicologia Escolar, partir da prática social e cotidiana, problematizar os conteúdos e instrumentalizar os alunos e professores com o conhecimento elaborado e o pensamento crítico viabiliza que, por meio das suas abstrações (catarse), possam voltar à prática social com

outro nível de consciência acerca da realidade. Eis aí o compromisso ético-político da(o) psicóloga(o) que deseja realizar um trabalho emancipatório nas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/03/2019.
- CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo Santa Cruz; DE MENDONÇA, Helder Ferreira. **Estupro no Brasil: vítimas, autores, fatores situacionais e evolução das notificações no sistema de saúde entre 2011 e 2014**. Texto para Discussão, No. 2313, p. 17-18, 2017.
- DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; MADEIRO, Alberto. **Pesquisa nacional de aborto 2016**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, p. 653-660, 2017.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, p. 141-172, 2009.
- LEGALIZAÇÃO do Aborto, Quebrando o Tabu <<https://www.youtube.com/watch?v=ueXquU6V9RE>> acessado em 09/03/2019
- LEGALIZAÇÃO do aborto, Mini saia e Saia Justa <<https://www.youtube.com/watch?v=Atj9fMBkIgM>> acessado em 09/03/2019
- MALTA, Deborah Carvalho et al. **Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 14, p. 147-156, 2011.
- RAMIRO, Lúcia et al. **Educação sexual, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos nos adolescentes**. Revista Portuguesa de Saúde Pública, v. 29, n. 1, p. 11-21, 2011.
- Maia, A. C. B. (2010). **Conceito amplo de sexualidade no processo de educação sexual**. Psicopedagogia OnLine, vol. (1). Recuperado em novembro, de 2019 <http://hdl.handle.net/11449/125065>
- MORGANTE, NADER. **O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-RIO: Saberes e práticas científicas. ANPUH: Rio de Janeiro, 2014.

## O ATENDIMENTO EXTRACLASSE COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Data de aceite: 11/03/2020

### **Cícero Batista dos Santos Lima**

Instituto Federal Goiano Câmpus Morrinhos/  
cicero.ifg@gmail.com

### **Marco Antonio de Carvalho**

Instituto Federal Goiano Câmpus Morrinhos/  
marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

### **Reinaldo Araujo Gregoldo**

Instituto Federal Goiano Câmpus/reinaldo.  
gregoldo@gmail.com

### **José Carlos Moreira de Souza**

Instituto Federal Goiano Câmpus/jose.souza@  
ifgoiano.edu.br

### **Cinthia Maria Felicio**

Instituto Federal Goiano Câmpus/cinthia.felicio@  
ifgoiano.edu.br

**RESUMO:** O trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia, a partir dos registros realizados no ano letivo de 2018. Foram analisados os procedimentos adotados pela instituição quando os estudantes enfrentam dificuldades na aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou análise documental, entrevistas e observações dos estudantes participantes do atendimento extraclasse. Neste texto, serão apresentados os dados relativos ao atendimento extraclasse da instituição. Os

dados indicam que o atendimento extraclasse, previsto no regulamento acadêmico dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, proporciona melhora na aprendizagem, embora as condições dos atendidos nem sempre favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Os dados do estudo indicam ainda que na unidade pesquisada o grupo de professores dispõe de tempo específico na jornada de trabalho destinado a essa tarefa, porém disponibiliza horários irregulares para a atividade do atendimento extraclasse, o que nem sempre proporciona os resultados esperados. Uma possível proposta de melhora para esta atividade seria articulá-la as atividades de extensão, de maneira que se possa atender aos estudantes de forma satisfatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Atendimento extraclasse. Ensino Médio Técnico Integrado.

### 1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem se apresenta hoje como um dos gargalos da educação brasileira, principalmente no que se refere à pública. Ele requer não apenas as tradicionais aulas expositivas ou os conteúdos repassados em sala de aula, mas um conjunto de ações e pessoas envolvidas para que

obtenha êxito, para permitir que o estudante consiga avançar na aprendizagem. A instituição tem no seu quadro de funcionários, sobretudo, professores e profissionais de apoio pedagógico responsáveis por acompanhar o desenvolvimento escolar dos estudantes. A equipe pesquisada é composta por um pedagogo, duas psicólogas, um assistente de alunos e uma técnica em assuntos educacionais, e todos trabalham com o objetivo de melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem para que o estudante efetivamente aprenda. Devem ser consideradas questões para além do conteúdo: comportamentais; sociais; econômicas; emocionais; familiares; enfim, todo o ambiente no qual o estudante está inserido, seja no espaço formal da escola ou fora dela.

O presente trabalho tem por objetivo discutir as ações de atendimento extraclasse desenvolvidas com estudantes do Instituto Federal de Goiás (IFG) do campus Luziânia que enfrentam alguma dificuldade na aprendizagem. O IFG é uma instituição pública situada no município de Luziânia, que ofertada desde Ensino Médio Técnico à Pós-Graduação, na região do entorno do Distrito Federal, desde 2010.

No caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, essa rede foi criada para atender a interiorização da oferta de educação pública qualitativamente estabelecida pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, articulados no intuito de imiscuir-se na política educacional visando agregar elementos capazes de contribuir na formação integral dos sujeitos, como aponta Saviani (2003).

Tais instituições compõem amálgama multifacetado de possibilidades interventivas sobre o real vivido pela coletividade da sociedade brasileira em razão de encontrarem-se fincados tanto nas capitais dos centros urbanos quanto dispostos pelos rincões historicamente negligenciados pela elite – monárquica, oligárquica ou pseudodemocrática – do ornitorrinco (OLIVEIRA, 2003) nacional, cuja ramificação opera interatividade simbiótica com a territorialidade geofísica subjugada em sua humanidade ontológica.

O surgimento da brecha histórica nos meandros brasileiros da infraestrutura econômica dominante frente à conjectura posicional da construção da sociedade, ao ter aberto chance a que um representante da classe trabalhadora galgasse patamar de governança estatal e instaurasse o início de uma luta contra-hegemônica, permitiu que a educação profissional tomasse rumos da unitariedade no campo da travessia (RAMOS, 2007) à formação omnilateral.

Atualmente<sup>1</sup> a estrutura da Rede Federal, da qual o Instituto Federal de Goiás – *campus* Luziânia é membro substancial, compõe-se de 643 unidades, sendo os vários *campi* dos próprios Institutos Federais – somando 589 -, 23 escolas técnicas

---

1 Dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha em 10 de dezembro de 2019.  
<https://www.plataformanilopecanha.org/>

vinculadas a universidades federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, o Colégio Pedro II (situado no Rio de Janeiro) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A adoção de políticas específicas para atender os estudantes na instituição, tais como: a implantação do Atendimento Extraclasse (AE) e a garantia de tempo na jornada de trabalho dos professores para planejamento e atendimento dos estudantes, faz dessa realidade um espaço propício para análises que apontem os avanços e as dificuldades enfrentadas no auxílio aos alunos que buscam recuperar conteúdos não assimilados.

Ademais, o trabalho como princípio educativo (MANACORDA, 2013), ao ser alçado à condição de núcleo indexador do tripé operativo na educação profissional proposta pelos Institutos Federais, aduz ampliado significado à sua própria essência terminológica, já que a ela se lhe impõem os ditames da infraestrutura econômica dominante para a definir enquanto acepção válida categoricamente.

Apô-lo centralmente traduz-se na viabilização do rompimento das amarras que colocam os sujeitos em condição de distopia, instaurando a dialogicidade do “mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2012, p. 60), nessas incluídas as aprendizagens idiossincráticas enquanto condição de existência ontológica *pari passu* adjacente à manifestação da humanidade no mundo material.

A dificuldade de aprendizagem dos estudantes pode conter diversas causas, localizando-se em diferentes dimensões ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se estas dimensões como: a) social; b) pedagógica; c) psicoativa; d) psico-cognitiva; e) orgânica, sendo que a dimensão social perpassa todas as demais (WEISS; CRUZ, 2011). Para Weiss (2009), as dificuldades de aprendizagens devem ser vistas sob uma perspectiva de pluricausalidade, cabendo à escola avaliar o estudante, compreender pedagogicamente suas dificuldades e desenvolver estratégias para favorecer suas aprendizagens. Nesse sentido é que o atendimento extraclasse se coloca como uma ferramenta de superação destas dificuldades no IFG campus Luziânia.

No primeiro momento, pretende-se apontar o percurso metodológico utilizado para a produção dos dados que ilustrarão, posteriormente, a discussão dos resultados obtidos. Em um segundo momento, apresentar-se-á o resultado da pesquisa realizada, junto à discussão dos resultados. Além disso, abordar-se-á a questão do fracasso escolar, à luz da revisão de estudos já realizados sobre a temática. Em um terceiro momento, apresentar-se-á a conclusão à qual se chegou realizando esta pesquisa.

Para melhor compreensão das relações abordadas no presente estudo, os dados foram discutidos à luz de uma perspectiva crítica de educação e aprendizagem

escolar. O atendimento extraclasse no IFG campus Luziânia se configura como uma tentativa de solucionar as dúvidas que os estudantes, porventura, possam apresentar ao longo do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

## 2 | METODOLOGIA

Considerando que, segundo Oliveira (2011, p. 25): “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, para realização desta pesquisa o percurso metodológico foi pensado a partir de uma abordagem qualitativa e descritiva do tipo Estudo de Caso. Para Yin (2011), este tipo de estudo contribui para a compreensão de fenômenos organizacionais, individuais, sociais e políticos, além de ser uma estratégia que permite a combinação de diferentes técnicas de pesquisa e um leque amplo de evidências.

Nesse sentido, esta pesquisa utiliza-se de diferentes procedimentos de coleta de dados:

a) pesquisa bibliográfica e análise documental, b) levantamento de dados, c) entrevista estruturada e d) observação dos atendimentos realizados por docentes.

Em um primeiro momento, foi realizada a busca em artigos científicos publicados nos últimos 10 anos e livros que contextualizassem o tema. Considerou-se, também, textos mais antigos e fundamentais para o entendimento do que foi proposto nesta pesquisa.

Em seguida, foi realizada a pesquisa documental. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa documental é a obtenção de dados a partir de documentos, escritos ou não, oriundos de arquivos públicos, particulares ou de fontes estatísticas. Ainda segundo estas autoras, pesquisas deste tipo são bastante utilizadas em estudos de caso que necessitem coleta de documentos para análise.

Assim, foi feita a análise dos documentos que registram os atendimentos extraclasse – Atas do Atendimento Extraclasse (AE). Nas 450 atas analisadas, durante o período de fevereiro a dezembro de 2018, registraram-se a data do atendimento realizado, nome do docente que prestou o atendimento, nome dos estudantes que participaram, disciplina ministrada e conteúdo abordado. Também foi realizada a análise da planilha de horários de atendimento extraclasse dos docentes que atuam no referido IFG campus Luziânia, para averiguar a disponibilidade deles para tais atividades.

Além disso, foram analisados como fontes de informação documentos disponibilizados pelo IFG campus Luziânia em sua página eletrônica institucional.

São eles: a resolução nº 09, de 1º de novembro de 2011, na qual foi aprovado o regulamento da jornada de trabalho dos servidores docentes do Instituto Federal de Goiás; a resolução nº 22, de 26 de dezembro de 2011, que aprovou o regulamento acadêmico dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Ensino Médio da instituição.

Na etapa seguinte, procedeu-se – após autorização do departamento de Registro Acadêmico – o levantamento quantitativo de estudantes matriculados nos cursos do IFG campus Luziânia, a partir do Sistema Visão de Rendimento e Notas e do Q-Acadêmico Web, ambos do IFG, destacando-se o curso Técnico Integrado em Informática para Internet.

Na terceira fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas estruturadas com 10 discentes, individualmente, do curso Técnico Integrado em Informática para Internet, que buscam regularmente o atendimento extraclasse. Elas foram realizadas presencialmente no período de novembro a dezembro de 2018, pelo primeiro autor desta pesquisa, com duração média de 10 minutos, no momento de marcação dos atendimentos. O objetivo principal desse procedimento foi averiguar se aqueles que buscavam com regularidade o atendimento notavam alguma melhora em seu rendimento escolar. A entrevista foi considerada para esta pesquisa por ser um importante instrumento de coleta de dados. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 195): a entrevista é uma forma de obter informações sobre determinado assunto, utilizada na “investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

O roteiro previamente elaborado para a entrevista continha as seguintes questões abertas: Qual a sua idade? A escola em que você estudava era pública, particular, outra: qual? Qual série você está cursando? O local onde ocorre o atendimento favorece o aprendizado? Por quê? Quem quis o atendimento extraclasse (você, seus pais, professor)? De qual disciplina você já buscou atendimento? Quantos atendimentos foram marcados no ano letivo 2018 por você? Você estudou antes de buscar o atendimento? Você considera que houve melhora no seu rendimento após o atendimento? Em que momento você buscou o atendimento (em véspera de prova, em véspera de prova de recuperação, no decorrer da disciplina)? Como você avalia o atendimento realizado pelos professores no atendimento extraclasse?

O procedimento foi realizado mediante autorização da direção do IFG campus Luziânia. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi dispensado, pois os sujeitos participantes desta entrevista, ao ingressarem no referido campus, assinaram o termo de licença para pesquisa para fins acadêmicos. Durante o processo, foi mantido sigilo dos nomes dos sujeitos da pesquisa e do conteúdo das respostas. Os dados obtidos durante a entrevista foram analisados considerando a técnica de análise de conteúdo para a qual Bardin (2016) prevê três etapas principais:



1<sup>a</sup>) A pré-análise; 2<sup>a</sup>) A exploração do material e 3<sup>a</sup>) O tratamento dos resultados.

Outro procedimento de coleta de dados utilizado foi a observação dos atendimentos realizado pelos docentes. Esta a observação é uma característica importante das pesquisas qualitativas, quando o pesquisador se torna um instrumento fundamental no processo de investigação, conforme afirma Yin (2011). Por fim, foi realizado o procedimento de levantamento de dados sobre os índices de ingresso e reprovação em cada curso da instituição. Para tal, foi solicitado, do Departamento de Apoio ao Ensino, os dados sobre reprovação e aprovação dos estudantes que ingressaram em 2018 e elegeu-se o curso e a disciplina nos quais os estudantes mais reprovavam.

### **3 | RESULTADOS**

O processo de ensino-aprendizagem, principalmente de cursos em áreas que tradicionalmente são consideradas de maior dificuldade, tem sido nos últimos anos um dos maiores desafios da educação pública brasileira. Os estudantes permanecem na escola durante longos períodos do dia, mas a resposta em relação ao que efetivamente aprendem nem sempre é satisfatória. Assim, o fator reprovação é algo muito presente no curso objeto de análise deste estudo – Técnico Integrado em Informática para Internet – do IFG campus Luziânia, e traz diversas questões referentes ao currículo adotado.

Dados do Sistema Visão de Rendimento e Notas do Q-Acadêmico Web da Instituição mostram o levantamento quantitativo de estudantes matriculados neste curso no ano de 2018, conforme a tabela abaixo.

| <i>Descrição</i>  | <i>Campus</i>   | <i>Modalidade</i>        | <i>Quantidade</i> |
|---|-----------------|--------------------------|-------------------|
| Técnico Integrado em Química                                      | <b>Luziânia</b> | Técnico Integrado        | 94                |
| Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática - Proeja |                 | Técnico Integrado EJA    | 56                |
| Técnico Subsequente em Edificações                                |                 | Técnico Subsequente      | 1                 |
| Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas               |                 | Tecnologia               | 19                |
| <b>Técnico Integrado em Informática para Internet</b>             |                 | <b>Técnico Integrado</b> | <b>97</b>         |
| Licenciatura em Química   |                 | Licenciatura             | 201               |
| Técnico Integrado em Edificações                                  |                 | Técnico Integrado        | 92                |
| Bacharelado em Sistemas de Informação                             |                 | Engenharia               | 103               |

Tabela 1: número de estudantes matriculados por modalidade

Fonte: Sistema Visão e Q-Acadêmico, 2019

Constata-se que 97 estudantes foram matriculados no curso no período pesquisado e que destes, segundo dados de aprovação e reprovação do Departamento de Apoio ao Ensino, 39 estudantes matricularam-se no primeiro ano do curso, entre os quais 16 reprovaram na disciplina Algoritmos e Técnicas de Programação, ou seja, cerca de 41,03% do total de matriculados. Isso pode sugerir, além de outras coisas, um gargalo no processo de aprendizagem destes estudantes, na dificuldade deles em apreender o conteúdo da disciplina.

A dinâmica adotada pelos docentes para o atendimento extraclasse consiste no agendamento, por cada estudante que deseja participar, junto ao apoio pedagógico, podendo o atendimento para o esclarecimento de dúvidas ser feito em grupo ou individualizado. Observase que os grupos de estudantes não costumam ser compostos por mais de sete indivíduos, para que o atendimento seja melhor prestado pelo docente, embora isso não se configure como regra. Nessa premissa, um dos instrumentos utilizados pelo apoio pedagógico para registrar os atendimentos extraclasse são as “atas de atendimento extraclasse”. No referido documento, são agendadas as aulas de reforço com os docentes, considerando sempre a semana seguinte como referência. Segundo os quatro profissionais que atuam na coordenação, tal procedimento visa organizar os trabalhos de forma a melhorar o atendimento prestado pelos docentes da instituição. Os professores

deixam registrados previamente um horário e a partir deste horário são realizados agendamentos. Uma realidade que chama atenção no IFG campus Luziânia é o fato de que os estudantes permanecem na escola durante todo o dia, em período integral.

Uma análise dos documentos citados aqui permite perceber que a disciplina de Algoritmos e Técnicas de Programação foi a que mais apresentou busca por atendimento extraclasse. Cerca de 62% dos atendimentos feitos foram para essa disciplina, que também apresentou maior índice de reprovação no primeiro ano do curso analisado. Isso pode ser visto na tabela abaixo, que considerou em buscas nos sistemas, o filtro por disciplina que os estudantes apresentaram maior dificuldade em 2018, no curso Técnico Integrado em Informática para Internet.

| <i>Componente</i>                                  | <i>% de atendimentos</i> | <i>Estudantes</i> | <i>Estudantes %</i> | <i>Estudantes curricular por componente</i> |
|--|--------------------------|-------------------|---------------------|---|
| <i>Matriculados</i>                                | <i>Reprovados</i>        | <i>Reprovados</i> | <i>curricular</i>   |   |
| <b><i>Algoritmos e Técnicas de Programação</i></b> | <b>62%</b>               | <b>39</b>         | <b>16</b>           | <b>41,03%</b>                               |
| <i>Inglês Instrumental</i>                         | 8,9%                     |                   |                     |   |
| <i>Física</i>                                      | 7,8%                     |                   |                     |   |
| <i>Fundamentos da Computação</i>                   | 2,3%                     |                   |                     |   |
| <i>Matemática</i>                                  | 3,45%                    |                   |                     |   |
| <i>Biologia</i>                                    | 1,15%                    |                   |                     |   |
| <i>Química</i>                                     | 1,15%                    |                   |                     |   |
| <i>Filosofia</i>                                   | 3,45%                    |                   |                     |   |
| <i>Artes</i>                                       | --                       |                   |                     |   |
| <i>Geografia</i>                                   | --                       |                   |                     |   |
| <i>História</i>                                    | --                       |                   |                     |   |
| <i>Português</i>                                   | --                       |                   |                     |   |
| <i>Educação Física</i>                             | --                       |                   |                     |   |
| <i>Autoria Web</i>                                 | --                       |                   |                     |   |
| <i>Arquitetura e Manutenção de Computadores</i>    | --                       |                   |                     |   |
| <i>Leitura e Produção de Textos</i>                | --                       |                   |                     |   |
| <i>Sociologia</i>                                  | --                       |                   |                     |   |

Tabela 2: Atendimento extraclasse realizado no ano letivo 2018 – 1º Ano do curso Técnico Integrado em Informática para Internet

Fonte: Sistema Visão e Q-Acadêmico, 2019

Após a coleta de dados nos sistemas disponíveis no IFG, foram realizadas as entrevistas presenciais com os discentes do curso. O principal objetivo desta pesquisa foi constatar a importância que o atendimento extraclasse apresenta

durante o percurso dos estudantes no Ensino Médio Técnico Integrado, e como esta ferramenta pode vir a facilitar a permanência e o êxito no processo de ensino e aprendizagem, além de colaborar com a prática docente. Nesse sentido, é importante destacar que

[o]s alunos que participam do reforço escolar sempre apresentam avanços em sua aprendizagem, pois tiveram voltada para si a atenção necessária para desenvolver-se. Muitas das vezes os regentes de ensino não se preocupam com os alunos com nível de aprendizagem baixa, e vão seguindo ministrando suas aulas como se eles fossem invisíveis, o que piora a situação, pois as dificuldades são acumuladas e os alunos passam a se ver como incapazes (SILVA, 2009, p. 02).

Durante a realização das entrevistas foi possível perceber, a partir das respostas, que o atendimento extraclasse é de grande importância para os participantes. Foi relatado, por parte dos alunos, que caso não houvesse essa atividade muitos não avançariam nas disciplinas. As respostas possibilitaram compreender que o reforço é buscado principalmente durante os períodos avaliativos. Outro dado que chamou atenção foi o fato de os estudantes relatarem que a proximidade com o docente durante o atendimento extraclasse possibilita melhor compreensão dos conteúdos.

Abaixo segue a descrição de trechos das entrevistas realizadas. Os estudantes são identificados como: E1; E4; E6; E7; E9 e E10, de forma a preservar suas identidades. Os trechos selecionados foram os que melhor contribuíram com os objetivos deste estudo. A partir do relato dos estudantes é possível observar a importância desta ferramenta para a superação das dificuldades enfrentadas por eles durante o curso. No intuito de saber se o local onde ocorre o atendimento favorece o aprendizado e os motivos disso, questionou-se qual era a avaliação deles em relação ao ambiente. Entre as respostas obtidas, pode-se citar:

*Sim, é mais tranquilo que na sala, lá os meninos conversam e tem muito barulho, e às vezes não presto atenção no que o professor diz. Aqui na sala do atendimento é melhor, o professor tá mais perto. Eu busco o atendimento extraclasse porque não entendo o que o professor fala na sala [...] (E.1)*

*Eu entendo melhor a matéria no atendimento extraclasse [...] (E. 9)*

Dos estudantes questionados, 7 deram respostas semelhantes, enquanto outros 3 relataram não perceberem nenhuma diferença. Outro questionamento feito aos estudantes foi em relação a quem quis o atendimento extraclasse, se eles, os pais e/ou professor. Os sujeitos entrevistados responderam nas seguintes falas quais foram suas motivações.

*Minha mãe sempre fala pra eu vir aqui fazer a aula de reforço, não gosto muito, mas... Para não contrariar ela [...] (E4)*

*...venho porque se eu não vier o professor pode achar que eu não quero nada com nada... (risos e nervosismo), mas eu realmente quero aprender, é importante eu sei [...] (E6)*

Sobre o momento em que acham importante buscar o atendimento extraclasse, se ele ocorre em véspera de prova ou de prova de recuperação, ou no decorrer da disciplina, houve resposta do tipo:

*A gente tem muitas matérias e quando aperta, em uma a gente corre logo pro atendimento extraclasse... A gente sabe que se demonstrar interesse pode ser que o professor alivie a barra na hora do conselho de classe (Risos) (E. 6)*

Da análise das respostas obtidas pode-se considerar que os estudantes buscam o atendimento quando estão na iminência de uma reprovação e que veem no atendimento extraclasse uma maneira de esclarecer dúvidas que os ajudarão a responder as avaliações quantitativas aplicadas pelos professores. No que se refere à disciplina para a qual buscaram atendimento extraclasse, duas das respostas obtidas foram:

*A gente escolhe a matéria e algoritmos sempre pega mais, é impossível até colar na prova do professor... por isso o jeito é procurar o atendimento pra ver se a gente entende alguma coisa [...] (E. 07)*

*Eu sempre estudei em escola pública, e lá o ensino não é bom... por isso reprovei duas vezes aqui... Agora eu já tô melhor, acho que esse ano vou passar, o atendimento ajuda muito [...] (E. 10)*

Diante do exposto, observa-se que todos os que atuam na área de ensino, tanto o professor como os estudantes, precisam gostar do que estão fazendo para que possam construir juntos os conhecimentos significativos propostos pelo currículo utilizado na instituição. Naturalmente, não se pode esperar que todos os estudantes gostem de estudar, mas é importante que, no mínimo, se interessem pela aprovação nas disciplinas, que tenham predisposição para enfrentar as dificuldades desse campo do conhecimento. Nesse sentido, ampliando a discussão para além do atendimento extraclasse e como complemento da temática posta aqui, cita-se também que diferentes iniciativas no processo de ensino-aprendizagem podem contribuir para que a defasagem constatada neste estudo se reduza.

Para Lima e Vasconcelos (2006), conhecer a realidade do professor também é importante no quesito de melhoria da qualidade do ensino. Hoje é possível dinamizar o processo de ensino de conteúdos em sala de aula, com, por exemplo, recursos que chamam a atenção dos jovens, como: internet; recursos multimídia; publicações editoriais diversificadas.

Conhecer o perfil dos professores, suas dificuldades, sua forma de se manter

atualizado e as metodologias usadas em sala são questões que permeiam toda a vida escolar do estudante e profissional do docente e podem contribuir para realizar o diagnóstico da realidade acadêmica, a fim de minimizar os resultados negativos no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4 | CONCLUSÃO

Considerando que o fracasso escolar tem reflexos no currículo que as escolas adotam e a forma como este mesmo currículo é apresentado aos estudantes, a pesquisa que ora se apresenta demonstra de modo claro que o atendimento extraclasse é ainda um mecanismo processual de busca da melhora do rendimento escolar de nossos estudantes.

É como Freire (1987, p. 39) disse: “ninguém educa ninguém, os homens se educam mutuamente”. Nessa perspectiva, o atendimento extraclasse demonstra bem essa relação entre o processo de relacionamento entre os homens e entre professores e estudantes. Se em um ambiente com maior número de estudantes há uma dificuldade da compreensão por parte de alguns, em um ambiente mais acolhedor e próximo, como o atendimento extraclasse, a dificuldade de resolver, solucionar e elucidar problemas na aprendizagem pode ser minimizada.

Do mesmo modo como Gramsci aponta o princípio educativo (1975) em suas reflexões sobre a essência da formação humana, é imperioso que os fazeres na educação profissional e tecnológica não se pautem unicamente balizados pelo horizonte do tecnicismo pragmático como ajetivação acepciológica do trabalho, adensando a razão instrumental como caracterizadora máxima dessa condição ontológica, senão parametrizados pela compreensão de que

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com o olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (MONASTA, 2010, p. 66-67)

Diante disso, este trabalho aponta para reflexões iniciais e que necessitam de complementação, inclusive em outros cursos e áreas de atendimento na instituição, para que um diagnóstico completo seja elaborado. Isso quando se pensa na relação de um atendimento individualizado como condição fundamental para a redução na defasagem ensino-aprendizagem, principalmente de estudantes do Ensino Médio. Percebe-se por meio dos questionários que os alunos procuram resolver seus problemas de aprendizado na escola, muitas vezes por falta de incentivo ou condições familiares que contribuam com melhorias em seu processo de aprendizagem. As dificuldades, contudo, podem acarretar perda do ano letivo, caso os alunos fiquem

na passividade e não busquem ajuda.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFG campus Luziânia por nos permitir realizar a pesquisa aqui apresentada, ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano campus Morrinhos por nos permitir ampliar as discussões sobre o fracasso escolar na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e assim colaborar para a melhora dela.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In Ensino Médio Integrado – concepção e contradições*. 3ª edição. São Paulo. Cortez. 2012.

GRAMSCI, A. **Lettere dal Carcere**. Turim. Giulio Einaudi Editore. 1975.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CONSUP. Aprova o regulamento da jornada de trabalho dos servidores docentes do Instituto Federal de Goiás. **Resolução nº 09, de 1º de novembro de 2011**.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CONSUP. Aprova o regulamento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás. **Resolução nº 22, de 26 de dezembro de 2011**.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: avaliações e políticas públicas em Educação**, v. 14, n. 52, 2006.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2ª ed. Campinas. Editora Alínea. 2013.

MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010.

OLIVEIRA, F. **Crítica da razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo. Boitempo. 2003.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. *In Seminário sobre Ensino Médio Integrado* realizado pela Superintendência de EEnsino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal e Mossoró. 14 e 16 de agosto de 2007.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. *In Seminário sobre Ensino Médio Integrado* realizado pela Superintendência de EEnsino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio

Grande do Norte. Natal e Mossoró. 14 e 16 de agosto de 2007.

SILVA, C. P. A. da. **O reforço escolar e a melhoria da aprendizagem dos educandos**. [Internet]. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/o-reforcoescolar-ea-melhoria-da-apendizagem-dos-educandos-1290785.html>. Acesso em: 28 fev. 2009.

WEISS, A. M. L. & CRUZ, M. L. R. da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**, 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. x.

WEISS, M. L. L. Combatendo o fracasso escolar. Obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura. In: WEISS, M. L. L. & WEISS, A. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009, p. x.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.



## ORIENTAÇÃO ESPACIAL DE CRIANÇAS DE 11 ANOS PRATICANTES DE XADREZ

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 30/01/2020

### **Matheus Ramos da Cruz**

Programa de Pós-Graduação de Ensino em  
Educação Básica- CAp UERJ  
Niterói – Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/3496052230507549>

### **Ulhiana Maria Arruda Medeiros**

Programa de Pós-Graduação de Ensino em  
Educação Básica- CAp UERJ  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/3196582797347171>

### **Pâmella Cristina Dias Xavier**

Programa de Pós-Graduação de Ensino em  
Educação Básica- CAp UERJ  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/8647828892554453>

### **Telma Antunes Dantas Ferreira**

Programa de Pós-Graduação de Ensino em  
Educação Básica- CAp UERJ  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/2818942749430784>

### **Katarina Pereira dos Reis**

Programa de Pós-Graduação de Ensino em  
Educação Básica- CAp UERJ  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/1109428107233508>

### **Jomilto Luiz Praxedes dos Santos**

Instituto de Educação Física e Desportos,

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Niterói- Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/6318488679375823>

### **José Antonio Vianna**

Instituto de Educação Física e Desportos,  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em  
Educação Básica- CAp UERJ  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
<http://Lattes.cnpq.br/8688907789895910>

**RESUMO:** Existem evidências dentro da literatura que demonstram que a prática do xadrez na escola pode auxiliar no desenvolvimento de diferentes aspectos fundamentais da aprendizagem escolar, tais como o raciocínio lógico-matemático, a concentração e a criatividade. Entretanto, há uma escassez de estudos que visam verificar as contribuições da prática de xadrez para o desempenho motor de crianças. Por se tratar de um jogo que apresenta movimentações de peças sobre um tabuleiro em diferentes direções, acredita-se que o xadrez possa contribuir para o aprimoramento da lateralidade e da orientação espacial direita-esquerda. Diante do exposto, o presente estudo tem como intuito identificar e comparar o desempenho da orientação espacial direita-esquerda de crianças de 11 anos praticantes e não praticantes de xadrez. Nesta investigação, 52 crianças, sendo 26

praticantes (G1) e 26 não praticantes de xadrez (G2), foram submetidas a realização do Piaget Head Test, que é constituído por uma bateria de testes que avalia a orientação espacial de crianças sendo atribuída uma idade motora (IM). Após a realização da avaliação, os dados foram analisados no Graphpad Prism 8.0.2. e o teste de Mann Whitney foi utilizado para verificar se haviam diferenças significativas entre os grupos participantes do estudo. Como resultados, foi possível observar que os indivíduos dos dois grupos apresentaram rendimentos inadequados para a sua faixa etária. No entanto, constatou-se que o G1 obteve melhor média de desempenho da orientação espacial sendo  $IM=8,31 \pm 2,15$ , em comparação ao G2 que obteve a média da IM de  $7,08 \pm 1,67$ . Ao realizar a comparação entre gêneros diferentes, foi possível verificar que meninos e meninas praticantes de xadrez apresentaram melhor rendimento em comparação aos seus pares não praticantes. Apesar dos dados não apresentarem diferenças significativas, sugere-se que a prática do xadrez possa contribuir para que o G1 tenha apresentado menores déficits motores em comparação ao G2.

**PALAVRAS-CHAVE:** Xadrez, Desempenho Motor, Orientação espacial, Crianças

## SPACE ORIENTATION OF CHILDREN OF CHILDREN OF 11 YEARS CHESS PLAYERS

**ABSTRACT:** There is evidence within the literature that demonstrates that the practice of chess at school can assist in the development of different fundamental aspects of school learning, such as logical-mathematical reasoning, concentration and creativity. However, there is a scarcity of studies that aim to verify the contributions of chess practice to the motor development of the childrens . As it is a game that presents pieces movements on a board in different directions, it is believed that chess can contribute to the improvement of laterality and right-left spatial orientation. Given the above, the present study aims to identify and compare the performance of the right-left spatial orientation of 11-year-old chess practitioners and non-practitioners. In this investigation, 52 children, 26 of whom were practitioners (G1) and 26 non-practitioners of chess (G2), were submitted to the Piaget Head Test, which consists of a battery of tests that assess the spatial orientation of children. In final of test a motor age is assigned (MA). After carrying out the evaluation, the data were analyzed using Graphpad Prism 8.0.2. and the Mann Whitney test was used to verify whether there were significant differences between the groups participating in the study. As a result, it was possible to observe that the individuals of both groups inadequate performance for their age group. However, it was found that G1 obtained a better performance average of spatial orientation, with  $IM = 8.31 \pm 2.15$ , compared to G2, which obtained a mean MI of  $7.08 \pm 1.67$ . When comparing different genders, it was possible to verify that boys and girls practitioners chess had better performance compared to their non-practicing peers. Although the data do not present significant differences, it is suggested that the practice of chess may contribute to the G1 has lower motor deficits compared to G2.

**KEYWORDS:** Chess, Motor Performance, Spatial Orientation, Childrens

## 1 | INTRODUÇÃO

Em consequência ao acelerado processo de urbanização apresentado na sociedade vigente, a violência, as condições socioeconômicas (COSTA et al., 2014; VIANNA; CRUZ; NENARTAVIS, 2017) e a insuficiência de espaços adequados a prática de exercícios físicos e atividades lúdicas, pode se apresentar como um possível fator que influencia negativamente o desenvolvimento motor de crianças (KREBS; CARNIEL; MACHADO, 2011).

Na literatura consultada, é sabido que a privação de atividades corporais, lúdicas e esportivas no lazer e no cotidiano de crianças, pode participar ativamente no estabelecimento de um desempenho motor deficitário, podendo subsidiar possíveis dificuldades em fatores fundamentais da aprendizagem escolar (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; LUCENA *et al*, 2010; FERREIA *et al*, 2015) como, por exemplo a leitura e a escrita (SILVA; OLIVEIRA; CIASCA, 2017; MARQUES; PETERMANN; LÜDKE, 2018). Diante disso, se torna importante promover diferentes estímulos motores por meio de atividades físicas que possam auxiliar no aprimoramento motor deste público.

Dentre os diversos benefícios que a prática motora pode trazer, há o desenvolvimento da orientação espacial e da lateralidade que, de acordo com a literatura, constituem-se como importantes elementos que auxiliam no processo de aprendizagem escolar. Há evidências que apontam que o bom estabelecimento destes componentes contribui ativamente para o desenvolvimento da leitura e a escrita de crianças (ROSA NETO *et al*, 2013; ANDRADE, 2019). Na escola, se torna fundamental que o professor de educação física elabore atividades que possam auxiliar no desenvolvimento do desempenho da lateralidade e da orientação espacial dos alunos de acordo com os conteúdos da cultura corporal de movimento que conta com os esportes, as lutas, a dança e os jogos.

Dentro da cultura corporal de movimento, e mais especificamente nos jogos, pode-se destacar o xadrez, que no ambiente escolar tem se apresentado como uma ferramenta pedagógica interessante para o desenvolvimento de fatores que correspondem à formação escolar de crianças, tais como o raciocínio matemático (ANGÉLICO; PORFÍRIO, 2010; KRUMMENAUER; STAUB JUNIOR; CUNHA, 2019), a concentração e a criatividade (FRANÇA, 2012; DA SILVA; ROMÃO, 2018). No entanto ainda há uma escassez de estudos que visem verificar as contribuições da prática do xadrez para o desempenho motor de crianças, e mais especificamente, para o desempenho da orientação espacial direita-esquerda. Por ser um jogo que apresenta uma dinâmica peculiar de movimento das peças que compõem o jogo dentro do tabuleiro, o xadrez necessita de muita concentração e planejamento por parte dos participantes para escolher que movimentos devem ser realizados.

Rodrigues (2008) afirma que ao exercitar primeiramente as ações do tabuleiro, as crianças podem desenvolver, o que é conhecido como noção espacial.

Visto isso, se torna importante verificar quais as possíveis contribuições desta prática para a orientação espacial direita-esquerda de crianças. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo comparar o desempenho da orientação espacial direita-esquerda de crianças em idade escolar praticantes e não praticantes de xadrez.

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação apresenta natureza comparativa, que segundo Gil (2008) caracteriza-se como um tipo de estudo que visa verificar a existência de diferenças e semelhanças específicas em grupos de indivíduos, fenômenos e fatos.

Neste estudo 52 crianças de 11 anos de idade foram submetidas a realização do Piaget Head Test. Esta avaliação caracteriza-se por uma bateria de testes que visa verificar o desempenho da orientação espacial direita-esquerda de crianças com idades entre 6 a 11 anos de idade, sobre a perspectiva de si mesma, em relação ao avaliador, ao ambiente em que está inserida e a reprodução de movimentos realizados com membros superiores dos lados esquerdo e direito do corpo. O indivíduo ao realizar a avaliação efetua provas que começam na faixa etária correspondente aos 6 anos de idade e avançam de acordo com os acertos até a faixa etária de 11 anos. Ao final do teste, é obtido um score que representa a idade motora (IM) do avaliado. A IM do teste está relacionada com a idade cronológica (IC) do indivíduo. Em cada bateria de testes que correspondente a IC do avaliado é permitido um número específico de erros. A criança ao completar este número de erros é interrompida de prosseguir no teste pelo avaliador, sendo atribuído o valor da IM da bateria de provas em que a criança foi interrompida. Para exemplificar, se um indivíduo completa o número específico de erros nas avaliações de 9 anos, a IM obtida por este sujeito será igual a 9.

Para este estudo, os sujeitos foram separados em 2 grupos, a saber: Grupo 1 (G1), composto por 26 crianças, praticantes de xadrez. Estes indivíduos são alunos regulares de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro que participam regularmente de aulas de educação física e de um projeto que possui aulas de xadrez. As aulas de xadrez fazem parte da grade curricular da escola e ocorrem semanalmente durante 1 tempo de 50 minutos. Estes alunos fazem parte deste projeto a aproximadamente 5 anos.

O Grupo 2 (G2) é constituído por 26 crianças não praticantes de xadrez. Estas crianças estavam regularmente matriculadas numa escola da rede municipal do Rio de Janeiro e possuem aulas regulares de educação física em sua grade curricular.

Abaixo, as tabelas 1 e 2 demonstram a distribuição dos indivíduos participantes do estudo.

| <b>Sexo</b> | <b>Nº de sujeitos</b> |
|-------------|-----------------------|
| Feminino    | 15                    |
| Masculino   | 11                    |

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos praticantes de xadrez

| <b>Sexo</b> | <b>Nº de sujeitos</b> |
|-------------|-----------------------|
| Feminino    | 15                    |
| Masculino   | 11                    |

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos não praticantes de xadrez

As avaliações do Piaget Head Test foram realizadas individualmente com cada aluno em uma sala juntamente com a presença de 2 avaliadores para que não houvessem interferências externas. As avaliações somente foram realizadas após a devida autorização dos responsáveis legais que receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A presente investigação seguiu os padrões éticos de pesquisa realizada com seres humanos Resolução 466/12, sendo aprovada pelo Comitê de ética e pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o registro nº: 03771718.4.0000.5282.

Após a realização das avaliações, os dados obtidos foram transportados para um computador pessoal, sendo organizados e analisados no *software* Graphpad Prism 8.0.2 (2019). Para realizar a análise dos dados, foi aplicada a estatística descritiva para descrever e comparar o desempenho obtido no Piaget Head Test de alunos praticantes e não praticantes de xadrez. O teste Kolmogorov – Smirnov foi realizado primeiramente para verificar se os dados seguiam uma distribuição normal. Ao verificar que os dados não demonstravam normalidade, o teste Mann Whitney foi realizado para comparar as médias da IM do G1 e G2 e observar se haviam diferenças significativas nos scores obtidos entre os grupos, admitindo grau de significância de  $p < 0.05$ .

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados do estudo, foi possível observar que o G1 obteve a média da IM superior ao G2. Os resultados dos dois grupos estão descritos na tabela 3.

| Grupo | Média ± DP  | P < 0,05 |
|-------|-------------|----------|
| G1    | 8,31 ± 2,15 | 0,0753   |
| G2    | 7,08 ± 1,67 |          |

Tabela 3- Comparação da média da IM entre os grupos

Legenda: G1: alunos praticantes de xadrez/G2: alunos não praticantes de xadrez/DP: desvio padrão/ P<0,05: teste de significância Mann Whitney

Um ponto importante a se observar nos resultados da IM é que os grupos avaliados apresentaram resultados abaixo do normal esperado para a sua faixa etária. Por se tratar de uma avaliação realizada com crianças de 11 anos, o desempenho da IM de G1 e G2 para estar dentro da normalidade deveria se aproximar de 11. Este dado corrobora com diferentes estudos referentes ao desempenho motor que demonstram que indivíduos da população brasileira com idades entre 6 e 12 anos tem apresentado déficits motores (BEZERRA et al., 2017; VIANNA; CRUZ; NENARTAVIS, 2017; FRANCA; CARDOSO; ARAÚJO, 2017; VILELLA-CORTEZ; FERREIRA; BELLA, 2019).

Ao fazer a comparação dos scores obtidos, observa-se que o G1 obteve um resultado superior em relação ao G2. Apesar de não haver diferença significativa entre a média da IM dos grupos ( $p = 0,0753$ ) os resultados apontam que há um melhor desempenho motor por parte dos alunos participantes da intervenção com o xadrez, como mostra o gráfico 1. Este resultado entra conformidade com a literatura que demonstra que a implementação de atividades lúdicas pode auxiliar no aprimoramento motor de crianças (SILVA et al., 2011; SÁ; COSTA et al., 2014; CARVALHO; MAZZITELLI, 2019).

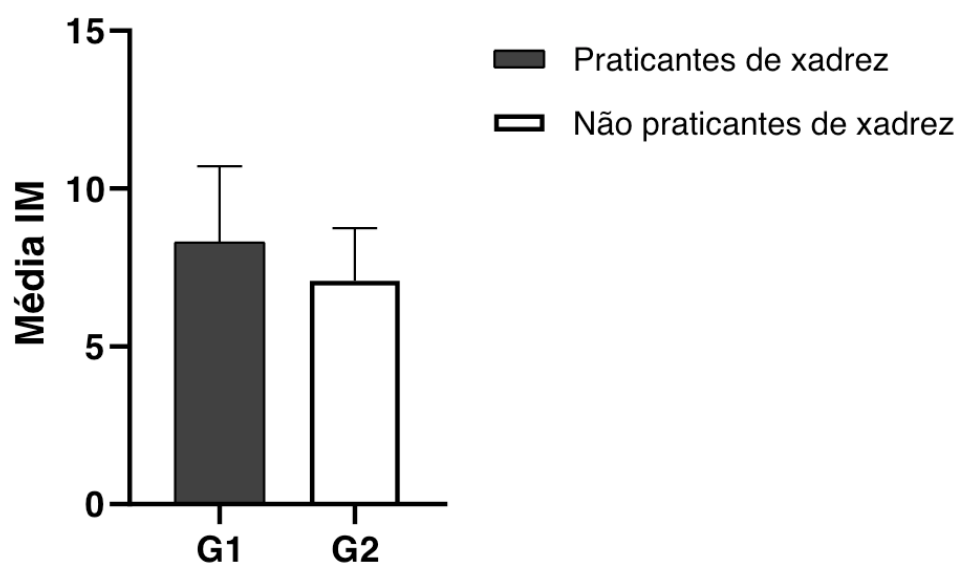


Gráfico 1. Comparação do desempenho da orientação espacial direita-esquerda dos grupos

Ao realizar a comparação dos resultados obtidos com pares do mesmo

gênero, evidencia-se uma maior média da IM dos meninos do G1, em comparação aos meninos do G2. As meninas do G1 apresentaram a média da IM superior em comparação as meninas do G2. Estes dados estão descritos na tabela abaixo.

| <b>Grupo</b> | <b>Média (DP)</b> | <b>P&lt; 0,05</b> |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Feminino G1  | 7,6 ± 2,38        | 0,3289            |
| Feminino G2  | 6,7 ± 1,68        |                   |
| Masculino G1 | 9,3 ± 2,15        | 0,0783            |
| Masculino G2 | 7,6 ± 1,57        |                   |

Tabela 4. Comparação da média da IM por gênero

Legenda: G1: alunos praticantes de xadrez/G2: alunos não praticantes de xadrez/DP: desvio padrão/ P<0,05: teste de significância Mann Whitney

Apesar destas comparações não demonstrarem diferenças significativas, percebe-se que os alunos praticantes de xadrez apresentaram melhor rendimento da IM em comparação aos alunos não praticantes.

Outro ponto a se destacar em relação aos dados obtidos pelos dois grupos participantes é o fato de que os sujeitos do sexo masculino apresentaram melhores resultados em comparação aos integrantes do sexo feminino, como demonstra o gráfico 2. Isto corrobora com estudos que evidenciam um melhor desempenho de meninos em idade escolar sobre aspectos motores em comparação a meninas (TAVARES et al., 2016; OLIVEIRA, 2019; MORES et al., 2019). Este fato pode estar relacionado a uma gama de fatores como comportamentos culturais (SANTAYANA DE SOUZA, 2014), o incentivo diferenciado de tarefas motoras específicas (SPESSATO et al., 2013), o envolvimento na prática de atividades físicas (VALDIVIA, 2008; LOPES et al., 2003).

No entanto, estes dados ainda correspondem a informações acerca de contextos específicos e a componentes motores avaliados em cada estudo, visto que há pesquisas na literatura que demonstram um melhor desempenho motor de meninas de 6 a 12 anos em habilidades motoras locomotoras (BRAGA et al., 2009; ABIKO et al., 2013) e em habilidades motoras fundamentais como equilíbrio, lançar, receber (DO NASCIMENTO; CONTRERA; BELTRAME, 2011) e galopar (SANTAYANA DE SOUZA; 2014).

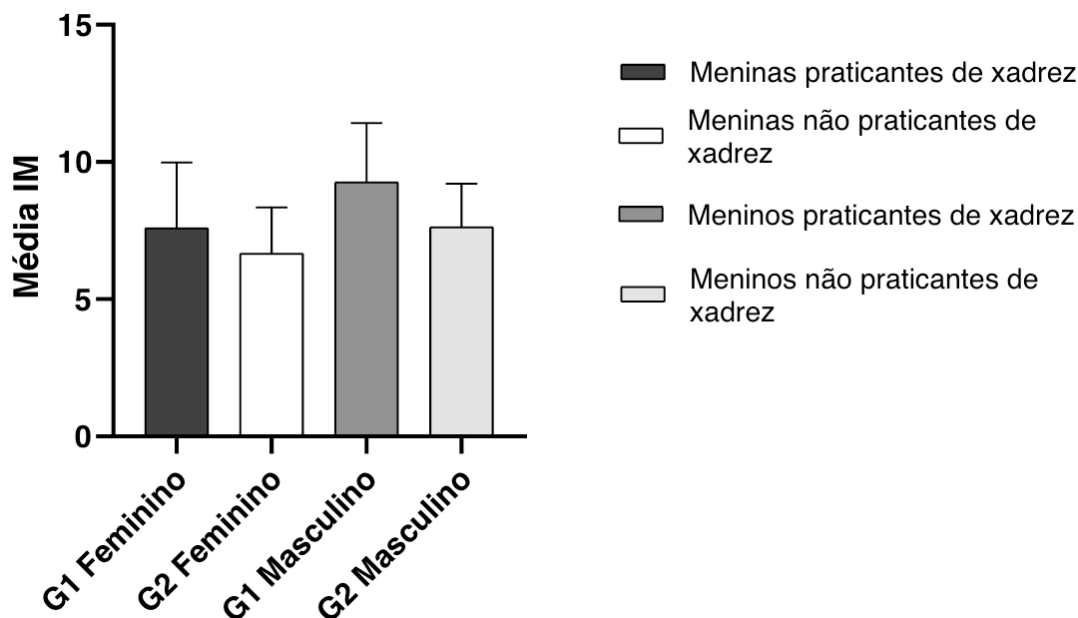


Gráfico 2. Comparação das médias da IM separadas por gênero

Ao comparar os resultados obtidos entre gêneros diferentes, constata-se que os meninos praticantes de xadrez apresentaram melhor rendimento em relação a seus pares não praticantes de xadrez e as meninas praticantes e não praticantes de xadrez. Foi possível verificar diferença estatisticamente significativa ao comparar os scores obtidos entre os meninos praticantes de xadrez e as meninas não praticantes de xadrez (Tabela 5). Por outro lado, a média da IM obtida pelas meninas praticantes de xadrez foi igual a média alcançada do grupo de meninos não praticantes.

| Grupo        | Média (DP) | P<0,05 |
|--------------|------------|--------|
| Masculino G1 | 9,3 ± 2,15 | 0,003  |
| Feminino G2  | 6,7 ± 1,68 |        |
| Masculino G2 | 7,6 ± 1,57 | 0,6682 |
| Feminino G1  | 7,6 ± 2,38 |        |

Tabela 5- Comparação das médias da IM por gêneros diferentes

Legenda: G1: alunos praticantes de xadrez/G2: alunos não praticantes de xadrez/DP: desvio padrão/ P<0,05: teste de significância Mann Whitney

## 4 | CONCLUSÕES

Conclui-se nos resultados apresentados no estudo que os dois grupos avaliados obtiveram a média da IM abaixo da adequada para a fase de desenvolvimento em que se encontram. Ainda assim, os alunos praticantes de xadrez apresentaram melhor desempenho da orientação espacial em comparação aos alunos que não praticam xadrez. Quando comparados por gênero, foi possível observar que os meninos praticantes de xadrez obtiveram melhor scores em relação aos meninos



não praticantes de xadrez. As meninas praticantes de xadrez também apresentaram o score da IM superior a meninas não praticantes.

Os dados sugerem que os sujeitos que praticam xadrez, tem melhor desempenho da orientação espacial em comparação aos alunos que realizam esta prática. Por mais que os dois grupos participantes tenham apresentado um desempenho motor da orientação espacial inadequado para a sua faixa etária, parece que a prática do xadrez pode contribuir para que estes déficits possam ser minimizados.

Embora não tenha alcançado um nível de significância, alguns indicativos dos dados descritos sugerem uma tendência de modificação na orientação espacial dos sujeitos praticantes de xadrez. Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975), destacam a relevância social e psicológica dos resultados das investigações científicas, além da sua significação estatística. Assim, o fato de um resultado não ser estatisticamente significativo não quer dizer, necessariamente, social ou psicologicamente não significativo. Neste sentido, apesar dos resultados obtidos pelos dois grupos participantes do estudo não apresentarem diferenças significativas no desempenho da orientação espacial direita-esquerda, constata-se que há um rendimento levemente melhor dos alunos praticantes de xadrez.

Diante dos resultados, aconselha-se que mais estudos sejam realizados com a temática proposta com crianças de outras faixas etárias e com intervenções diferentes. Como o grupo praticante de xadrez realizava aulas semanalmente em um tempo de 50 minutos apresentou um déficit motor da orientação espacial menor em comparação aos sujeitos não praticantes, poderia ser interessante verificar o efeito de propostas que realizem esta prática com uma frequência maior de intervenções, assim como a ampliação do número de sujeitos participantes de estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

ABIKO, Rafael Hideki et al. Avaliação do desempenho motor de crianças de 6 a 9 anos de idade. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 3, abr. 2013.

ANDRADE, Thaís Oliveira. A contribuição da psicomotricidade na aprendizagem da escrita. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 25, 2019.

BRAGA, Rafael Kanitz. Influência de um programa de intervenção motora no desempenho das habilidades locomotoras de crianças com idade entre 6 e 7 anos. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

COSTA, Cicero Luciano Alves et al. Efeito de um programa de intervenção motora sobre o desenvolvimento motor de crianças em situação de risco social na região do Cariri-Ceará. **Revista da educação física/UEM, Maringá, PR. Vol. 25, n. 3 (3. trim. 2014), p. 353-364**, 2014.

DA SILVA, Daniel Fernandes; ROMÃO, Estaner Claro. Algumas Contribuições do Jogo Xadrez no Âmbito Escolar. **Revista Ciências Humanas**, v. 11, n. 1, 2018.

DO NASCIMENTO, Erika Morgana Félix; CONTREIRA, Andressa Ribeiro; BELTRAME, Thaís Silva.

Desempenho motor de escolares com idade entre 11 e 14 anos de Florianópolis-SC. **Conscientiae saúde**, v. 10, n. 2, p. 231-238, 2011.

FERREIRA, Jairo Roberto Paim *et al.* Avaliação motora em escolares com dificuldade de aprendizagem. **Revista Pediatria Moderna**, v. 51, n. 2, p. 67-72, 2015.

FRANCA, A.; CARDOSO, A.; ARAÚJO, C. Problemas de coordenação motora e de atenção em crianças em idade escolar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 28, n. 1, p. 86-92, 8 jun. 2017.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. AMGH Editora, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

KREBS, Ruy Jornada; CARNIEL, Joana Desiree; MACHADO, Zênite. Contexto de desenvolvimento ea percepção espacial de crianças. **Movimento**, v. 17, n. 1, p. 195-212, 2011.

KRUMMENAUER, W.; STAUB JUNIOR, C.; CUNHA, M. O Jogo de Xadrez como ferramenta de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, v. 5, n. 2, p. 72-81, 1 jul. 2019.

LOPES, V. P. MAIA, J. A. R.; SILVA, R. G.; SEABRA, A.; MORAIS, F. P. Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autônoma dos Açores. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 3, n. 1, p. 47-60, 2003.

LUCENA, Neide Maria Gomes de *et al.* Lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e sua relação com déficit de organização espacial em escolares. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 27, n. 1, p. 03-11, 2010.

MARQUES, Rosana Niederauer; PETERMANN, Xavéle Braatz; LÜDKE, Everton. Relações entre desempenho psicomotor e aquisição da escrita na educação infantil. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 14, n. 26, p. 305-312, 2018.

MORES, Giliard *et al.* Relações entre o desempenho motor e a composição corporal de adolescentes escolares. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 75-82, Apr. 2019.

OLIVEIRA, Maria Polyana Silva. Desenvolvimento motor e habilidades motoras: análise comparativa entre meninos e meninas. **Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu**, v. 2, n. 1, 2019.

RODRIGUES, Andréia. O Xadrez na Educação Física Escolar. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 182-186, 2008.

ROSA NETO, Francisco *et al.* A lateralidade cruzada e o desempenho da leitura e escrita em escolares. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 864-872, Aug. 2013.

SÁ, Cristina dos Santos Cardoso de; CARVALHO, Bruna; MAZZITELLI, Carla. Equilíbrio e coordenação motora em escolares praticantes e não praticantes de atividades física e/ou lúdica extra-escolar. **Revista Neurociências**, v. 22, n. 1, p. 29-36, 2014.

SANTAYANA DE SOUZA, Mariele *et al.* Meninos e meninas apresentam desempenho semelhante em habilidades motoras fundamentais de locomoção e controle de objeto?. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 4, dez. 2014.

SELLTIZ, Claire *et al.* Métodos de pesquisa nas relações sociais, 6ª. **Reimpressão EPU. São Paulo: Editora USP**, 1975.

SILVA, Eva Vilma Alves da et al. Programa de intervenção motora para escolares com indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação - TDC. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 137-150, Apr. 2011.

SILVA, Samara Lilian Zulian Ruas da; OLIVEIRA, Maria Carolina Camargo de; CIASCA, Sylvia Maria. Desempenho percepto-motor, psicomotor e intelectual de escolares com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 33-44, 2017.

SPESSATO, Barbara Coiro et al. Gender differences in Brazilian children's fundamental movement skill performance. **Early Child Development and Care**, v. 183, n. 7, p. 916-923, 2013.

VALDIVIA, A. V. et al. Coordinación motora: influencia de la edad, sexo, estatus socio-económico y niveles de adiposidad en niños peruanos. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 10 n. 1, p. 25-34, 2008.

VIANNA, José Antonio; CRUZ, Matheus Ramos; NENARTAVIS, Fernanda Carvalho. Orientação espacial de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. **e-Mosaicos**, v. 6, n. 12, p. 190-200, 2017.

VILELLA-CORTEZ, Glória Maria; FERREIRA, Heloisa Helena Marrara; BELLA, Geruza Perlato. Estudo comparativo entre desempenho escolar e motor em crianças de 6 a 11 anos de acordo com a percepção dos professores. **Fisioter. mov.** Curitiba, v. 32, 2019.

## PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PRÁTICAS INTEGRADORAS NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DOCENTES

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 02/01/2020

### **Elciane Arantes Peixoto Lunarti**

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos  
Morrinhos - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0344228790929092>

### **Patrícia Arantes Peixoto Borges**

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos  
Morrinhos - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/5773322799749040>

### **Patrícia Garcia Souza Padovani**

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos  
Morrinhos - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/5004571816424546>

### **Cinthia Maria Felicio**

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos  
Morrinhos – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/9383981224780622>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é analisar as concepções docentes em relação aos princípios norteadores da educação integral e a existência de práticas integradoras no ensino médio. A partir de uma revisão bibliográfica, buscou-se a fundamentação teórica em autores que conceituam e defendem a necessidade de uma educação de base unitária, omnilateral, politécnica e o trabalho como princípio educativo,

que estabelece a articulação entre educação básica e educação profissional e tecnológica, assim como prevê o decreto nº 5.154/2004 de 23 de julho de 2004. Foram realizadas entrevistas com doze docentes de duas escolas de ensino médio em uma cidade localizada no Sul de Goiás, uma instituição conveniada à Rede Estadual de Educação e um Instituto Federal. Foi constatado o desconhecimento dos princípios norteadores da educação integral pela maioria dos participantes e a necessidade de estudos e propostas que favoreçam a compreensão e promoção de práticas educativas voltadas para uma formação humana integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino médio integrado. Omnilateralidade. Politecnia.

### PRINCIPLES OF INTEGRAL EDUCATION AND INTEGRATIVE PRACTICES IN HIGH SCHOOL: TEACHER CONCEPTIONS

**ABSTRACT:** The objective of this study is to analyze the teaching conceptions in relation to the guiding principles of integral education and the existence of integrative practices in secondary education. Based on a bibliographical review, we sought the theoretical foundation in authors that conceptualize and defend the need for a unitary, omnilateral, polytechnic and work as an educational principle, which establishes the articulation between basic education and

professional and technological education, as well as the decree no. 5154/2004 of July 23, 2004. Interviews were carried out with twelve teachers from two high schools and one Federal Institute in Goyas-Brazil. It was verified the lack of knowledge of the guiding principles of integral education by the majority of the participants and the need for studies and proposals elaboration that favored a better understanding and promotions of educational practices aimed at integral human formation.

**KEYWORDS:** Integrated high school. Omnilaterality. Polytechnic formation.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta de forma concisa os resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas de ensino médio localizadas na região sul de Goiás, uma instituição conveniada à Rede Estadual de Educação e um Instituto Federal.

O propósito principal da pesquisa é analisar a compreensão dos docentes em relação às bases conceituais da educação integral e se, identificam no dia-a-dia das instituições em que trabalham, fundamentos de práticas integradoras, uma vez que tais princípios e práticas possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

Para tanto, utilizamos de procedimentos metodológicos qualitativos, os dados aqui apontados foram coletados no mês de setembro de 2018. A temática foi escolhida devido à proximidade das pesquisadoras com o ensino médio regular e o ensino médio técnico profissionalizante destas instituições, considerando que na escola regular, estão matriculados 590 alunos no ensino médio, no período investigado, quantidade considerável em relação à outras instituições da cidade, e também em virtude da quantidade de professores em exercício para atender tal demanda. O Instituto Federal, foi selecionado por ser uma instituição pública que oferta o ensino médio integrado.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico para subsidiar a nossa compreensão, a partir da realização da coleta dos dados por meio de entrevistas estruturadas realizadas com profissionais das duas instituições citadas. Os dados foram organizados, tabulados e analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, que Bardin (2011), designa como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Assim, com o rigor e a ética que a técnica exige foram analisadas as respostas que então, foram discutidas com base nos referenciais da Educação Profissional e

Tecnológica, buscando reflexões sobre as questões que puderam ser levantadas a partir das respostas dos 12 professores que responderam as nossas questões.

## 2 | BASES CONCEITUAIS

Antes de apresentar a concepção dos docentes - considerada como o entendimento dos participantes em relação à educação integral, apresentaremos a concepção de especialistas, que são referência nas temáticas: educação integral, unitária, politécnica e omnilateral.

Compreendemos, nesse sentido, a educação como física, intelectual e tecnológica sinalizada por Marx e citada por Moura *et al.* (2015),

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra. (MOURA, 2015, p. 1060)

Por todo o exposto, há atualmente uma defesa por uma educação de qualidade no sentido de possibilitar a apropriação de conhecimentos construídos pela humanidade. Ramos (2008) explicita que a qualidade educacional não está voltada apenas para o trabalho manual ou para os menos favorecidos. Para a autora a educação unitária, pressupõe que todos tenham acesso ao conhecimento, à cultura independente da classe social e sejam capazes de produzir a existência e a riqueza social. E no mesmo sentido das ideias de Moura, Ramos (2008) explica que,

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. (RAMOS, 2008, p.2)

Ramos (2008, p.2) comenta sobre a integração como uma possibilidade de formação omnilateral dos sujeitos, implicando na integração das dimensões fundamentais da vida (trabalho, ciência e cultura). Percebemos estes pressupostos também na legislação vigente para a atualidade no ensino médio, como é o caso da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu Art. 5 a resolução supracitada argumenta que o ensino médio se baseia, entre outros, em:

- I - formação integral do estudante;
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos., respectivamente;
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2)

Neste sentido, reitera-se a importância da proposta da formação integral, que deveria estar presente nas concepções e no desenvolvimento de práticas educativas que pudessem promover a formação dos alunos, conforme explicito nesses 8 itens apresentados nestas Diretrizes.

### 3 | PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi norteada inicialmente por um levantamento bibliográfico para a contextualização e fundamentação teórica a respeito do tema proposto e que foram explicitados no corpo deste trabalho. Levando em consideração que, segundo Marconi & Lakatos (2003), a realização da pesquisa bibliográfica é fundamental para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre um determinado tema ou assunto. Na primeira etapa, foram realizadas pesquisas em bancos de dados com os seguintes descritores: ensino médio integrado, ensino integral, educação unitária, politécnica e omnilateral, trabalho como princípio educativo, educação básica, dentre outros.

A pesquisa aqui apresentada utiliza uma abordagem qualitativa, que de acordo com Bodgan e Biken (1994), apresenta cinco características principais: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Na segunda etapa da pesquisa, foi elaborado um roteiro a fim de nortear as entrevistas. Sobre os instrumentos de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista estruturada ou padronizada, que segundo Marconi & Lakatos (2003 p. 197), “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas de acordo com um formulário elaborado com antecedência e aplicado de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano”.

As informações foram coletadas através de entrevistas estruturadas, em

instituições de ensino localizadas no Sul de Goiás, aplicadas a 12 docentes, assim distribuídos: 6 servidores de um Instituto Federal, sendo 4 licenciados e 2 bacharéis; e 6 servidores de uma instituição de ensino conveniada à Rede Estadual de Ensino de Goiás, 5 professores licenciados e 1 bacharel, no período de 12 a 21 de setembro de 2018. Os participantes foram escolhidos observando-se a atuação em instituições que ofertam o ensino médio, integrado e regular respectivamente, efetivos e substitutos.

As entrevistas foram realizadas em horários previamente agendados, nas próprias instituições de ensino, gravadas com a utilização de celular e posteriormente transcritas. Foi realizado também, o registro, das observações percebidas durante a entrevista em um caderno de campo.

Conforme Minayo (2008), o material coletado na pesquisa, deve ser preparado para depois ser analisado, essa preparação incluiu a transcrição das entrevistas gravadas em um documento padronizado, identificando a instituição, a data e horário da entrevista, o nome do entrevistado e a atribuição de um codinome para indicar como seria tratado na análise dos dados. Esta análise, de acordo com Gil (2008, p. 156) “tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” e a interpretação procura o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Após a coleta das informações, os dados foram organizados, tabulados e analisados para escrita das discussões, utilizamos os recursos computacionais como destacam Silva e Menezes (2005) para dar suporte à elaboração de cálculos, gráficos e tabelas, para comparar e confrontar dados com os pressupostos da pesquisa, conforme descrito a seguir.

#### **4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O levantamento do referencial teórico, a partir dos autores que discutem a necessidade de uma educação de base unitária, omnilateral e politécnica que estabelece a articulação entre educação básica e educação profissional e tecnológica, foi importante para elucidar uma proposta de formação que busque inserir as pessoas, no sentido de que todos tenham acesso a uma educação construída sobre uma base unitária, integradora, delineada na perspectiva da construção de processos formativos emancipatórios. Esta possibilidade se dá pela proposta de ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica como prevê o decreto nº5.154/2004 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

O decreto 5.154/2004 (BRASIL 2004), resgata a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica e Ramos (2008, p.12) afirma que, “a partir



daí, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, garanta o direito à educação básica e também possibilite a formação para o exercício profissional.” Nesse propósito a relação entre a educação profissional e a educação básica é indissociável.

Partindo dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os 12 docentes, foi possível perceber de maneira geral, um desconhecimento da maioria dos participantes sobre os princípios articuladores da educação integral desde a formação básica.

A tabela 1 apresentada a seguir traz a organização dos dados a partir das respostas dos professores entrevistados com relação ao conhecimento dos professores do colégio conveniado à rede estadual sobre os princípios da educação integral.

| Nível de Conhecimento | 1 – Ensino Integral | 2 – Educação Unitária, Politécnica e <u>Omnilateral</u> | 3 – Do trabalho como Princípio Educativo |
|-----------------------|---------------------|---|--|
| Profundo              | 0                   | 0   | 0  |
| Intermediário         | 3                   | 3   | 2  |
| Sabe pouco            | 1                   | 1   | 1  |
| Não tem conhecimento  | 2                   | 2   | 3  |

Tabela 1- Quantitativo de participantes e classificação dos seus conhecimentos acerca dos princípios da Educação Integral – Instituição conveniada à Rede Estadual de Ensino de Goiás

Fonte: elaborado pelas autoras (2018) com base nos dados coletados nas entrevistas.

Na tabela 1, observamos que a maioria dos participantes afirma possuir conhecimento em relação ao ensino integral, educação unitária, omnilateral e politécnica assim como o trabalho como princípio educativo, apenas os participantes P4 e P6 desconhecem tal proposta. No entanto, podemos observar o equívoco na resposta do participante P1 que procura caracterizar o ensino integral no ensino médio como aquele em que o professor surgiria como um mediador do conhecimento, o mesmo ocorre com o participante P3 em relação à educação unitária omnilateral e politécnica conforme pode ser observado no quadro, pois, segundo os estudos de Moura (2013. p. 707), “compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação”, sendo que as respostas apresentadas carecem da fundamentação teórica, como a que foi apresentada e nesse sentido Kuenzer (2002) ainda acrescenta com relação a ideia de politecnia,

Supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história humana. (KUENZER, 2002, p. 87)

No quadro 1, apresentamos as respostas para as questões apresentadas aos professores e tentamos perceber algumas implicações a partir da análise dessas.

| Participante | Sobre o Ensino Integral   | Sobre a Educação Unitária, <del>Omnilateral</del> e Politécnica  | Sobre o Trabalho como Princípio Educativo  |
|--------------|---|--|--|
| P1           | "Acredito que o ensino integral no ensino médio, o professor deve atuar como mediador do conhecimento"  | "Já li a respeito, e o que me vem a memória é uma educação que leva em conta a faixa etária dos alunos e que nenhum fique de fora do processo de aprendizagem".  | "O foco principal é o estudante, tendo foco sua aprendizagem, seu desenvolvimento intelectual, afetivo e cidadania". |
| P2           | "O ensino integral é considerado integral, não apenas pelo fato de ter uma carga horária maior, mas também por propor um modelo que busque a formação integral do aluno". | "Ver a escola como unidade é fundamental, ou seja, como um organismo com o mesmo objetivo".  | "É preciso fazer uma junção desses dois aspectos".   |
| P3           | "No ensino integral o objetivo é aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, para trabalhar um maior número de conteúdos e de uma forma mais significativa".      | "Onde preza ao professor passar o conhecimento e conteúdo aos seus alunos".  | Não possui conhecimento.   |
| P4           | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.   | Não possui conhecimento.   |
| P5           | "Ensino integral propõe um ensino com maior diversidade".   | "Não tenho muito conhecimento, mas um intelectual da esquerda que tem como ideia uma sociedade socialista e sem classes. Acredito que os políticos querem impor isso, você deve aceitar sem questionar e até mesmo a justiça". | "É aquele que o estudante é o principal, o ensino prioriza o aluno".   |
| P6           | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.   | Não possui conhecimento.   |

Quadro 1- Percepções dos participantes em relação aos princípios norteadores da Educação Integral – Instituição conveniada à Rede Estadual de Ensino de Goiás.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018) com base nos dados coletados nas entrevistas.

Nesse sentido, consideramos viável e necessário a discussão dessa temática, uma vez que o caminho indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), entre outros, é o da integração, e mais, Ramos (2008, p. 20) defende uma proposta de integração "que possibilita às pessoas compreender

a realidade para além de sua aparência fenomênica”. Nessa perspectiva, os conteúdos não deveriam ser os fins e nem se restringirem ao desenvolvimento de competências, a educação não pode visar apenas a formação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, mas sim, garantir a todos o direito ao conhecimento que possibilitaria o acesso à cultura, a ciência, e ao trabalho, aspectos que não foram abordados de forma aprofundada pela amostra de professores que participaram da nossa pesquisa.

Em relação aos seis participantes que trabalham com o ensino médio técnico, percebemos que os conhecimentos apresentados também são rasos, ou não existem, apesar de alguns até citarem que sabem o que vem a ser os princípios básicos que fundamental a educação tecnológica e profissional. Um aspecto que precisamos considerar neste estudo é que uma parcela dos entrevistados, estão em substituição à docentes efetivos, e mesmo grande parte sendo licenciados, identificamos neste primeiro estudo que a formação inicial deles parece não ter contemplado tais princípios.

Já entre os participantes da rede profissional de educação tecnológica, a partir das respostas dos 6 professores por nós entrevistados, apenas um dos professores declarou ter um conhecimento mais aprofundado sobre o trabalho como princípio educativo, conforme pode ser visto na tabela 2, a seguir:

| Nível de Conhecimento | 1 – Ensino Integral | 2 – Educação Unitária, Politécnica e Omnilateral | 3 – Do trabalho como Princípio Educativo |
|-----------------------|---------------------|--|--|
| Profundo              | 0                   | 0  | 1  |
| Intermediário         | 3                   | 0  | 2  |
| Sabe pouco            | 0                   | 1  | 0  |
| Não tem conhecimento  | 3                   | 5  | 3  |

Tabela 2- Quantitativo de participantes e classificação dos seus conhecimentos acerca dos princípios da Educação Integral: Instituto Federal

Fonte: elaborado pelas autoras (2018) com base nos dados coletados nas entrevistas.

A maior parte dos docentes entrevistados no Instituto Federal, reconhecem que não possuem conhecimento acerca dos princípios norteadores desse ensino, pois, segundo Ramos (2008),

O trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2008, p.8)

No quadro 2 apresentamos uma síntese das respostas dos professores que atuam na rede federal de educação profissional e tecnológica, para que assim

possamos esclarecer melhor o que estamos discutindo até o momento.

| Participante | Sobre o Ensino Integral   | Sobre a Educação Unitária, <u>Omnilateral</u> e Politécnica   | Sobre o Trabalho como Princípio Educativo   |
|--------------|---|---|---|
| P1           | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.  |
| P2           | "Tenho lido, pesquisado a temática e realizado projetos sobre a escola integral".   | Não possui conhecimento.  | "Uma das ferramentas mais eficientes para o entendimento e consolidação do conhecimento é o trabalho que plique tal conhecimento".  |
| P3           | "A escola integral aplica conhecimentos básicos com aplicados, com ênfase na formação do aluno para o trabalho com base técnica". | "Li alguns textos com inspiração em Gramsci, mas não pude aprofundar. Vem para desconstruir a existência de uma escola para ricos e uma escola para pobres. Que a escola seja única, que possibilite o acesso a todos". | "Trata-se de uma proposta filosófica no qual tem-se o trabalho como formador de um cidadão completo para a sociedade".  |
| P4           | "O ensino integral é caracterizado pelo ensino de ferramentas que permitam exercer integralmente a sua cidadania".                | Não possui conhecimento.  | "Trata-se de uma concepção ampliada de trabalho, que defende que o trabalho educa da mesma forma pela educação pode-se possibilitar a formação crítica e consciente dos trabalhadores". |
| P5           | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.  |
| P6           | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.  | Não possui conhecimento.  |

Quadro 2- Percepções dos participantes em relação aos princípios norteadores da Educação Integral: Instituto Federal

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018) com base nos dados coletados nas entrevistas.

Nessa perspectiva, é oportuno o seguinte questionamento: as práticas em sala de aula e as atividades realizadas na escola pelos professores, conforme a percepção da maioria, mesmo numa escola técnica federal, não contemplam os princípios da educação profissional e tecnológica?

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) os trabalhos apresentados no colóquio "Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas", realizado na EPSJV/Fiocruz, em 3-4 set. 2010, apontam as seguintes causas para as dificuldades da implantação e materialização da proposta de ensino integral: a forma impositiva como é apresentada, padrões pedagógicos conservadores e posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória, ausência do conhecimento conceitual, recursos materiais reduzidos, gestão e participação democrática

limitada nas instituições, pouco envolvimento dos professores temporários e descompromisso com as instituições.

Entendemos que é fundamental que ocorram espaços para debate, reflexão e discussão destes princípios e que a partir disso se possa repensar as práticas educativas de modo torná-las mais integradoras, no entanto, de acordo com Moura (2013),

[...] movimentos nessa direção só ocorrerão a partir de uma grande pressão da sociedade organizada sobre o estado, visando ao desenvolvimento de ações planejadas que contemplem, além da concepção e dos princípios norteadores desse ensino médio, dimensões como financiamento, colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada e infraestrutura física, prédios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas. (MOURA, 2013, p. 716)

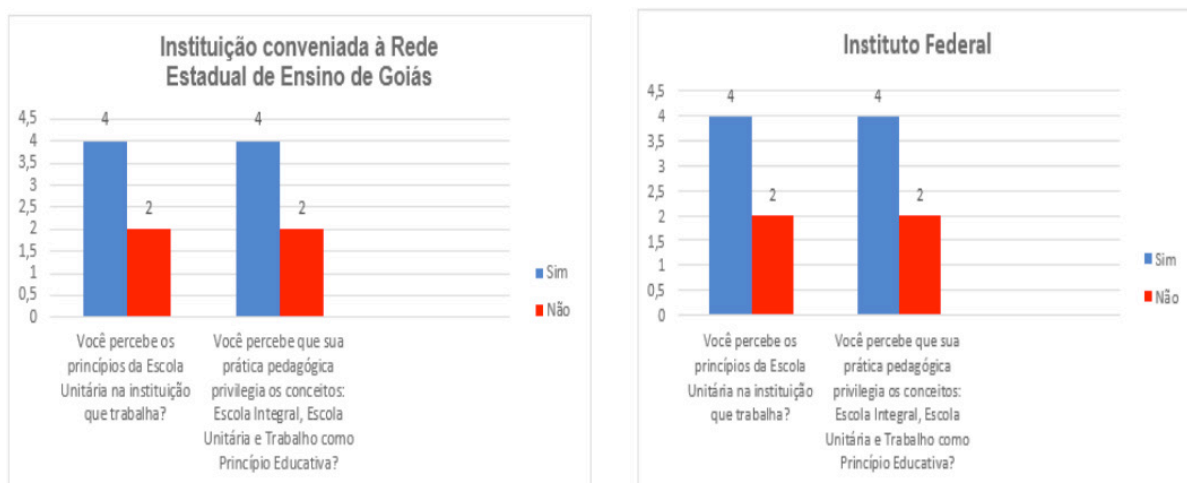


Gráfico 1 - Percepção dos participantes sobre: a existência dos princípios da educação integral na escola em que trabalham e em sua prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018) com base nos dados coletados nas entrevistas.

Esse dado nos chama a atenção, no que diz respeito ao que tange o ensino médio integrado e integral, uma vez que nessa proposta de ensino segundo Frigotto (2007, p.1146), “a escola do ensino médio profissional precisa ter como diferencial (...) uma proposta política e pedagógica (...) centrada no debate e concepção da escola unitária e politécnica(...) que articulem ciência, cultura e trabalho (...)”. O desconhecimento de tais práticas se justifica pelo fato da inexistência da discussão sobre esses princípios nos momentos de planejamento, cursos de formação e nos planejamentos pedagógicos.

Praticamente todos os participantes do Instituto Federal, solicitaram que ao final do estudo, de alguma forma esse tema seja reavivado e discutido, para que possam se dedicar e aprofundar, visando mudanças de práticas e métodos em sala de aula pautados nesses princípios. Nesse sentido notamos a sensibilidade dos docentes para essa questão, mas ao mesmo tempo, caberia ainda a reflexão sobre

a inexistência de ações efetivas que promovam a educação integral.

Entendemos que não basta pensar apenas em momentos de estudo, discussão e debates, é necessário considerar o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, pois, segundo Araújo e Frigotto (2015, p.64) “não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem principalmente, soluções ético-políticas, ou seja, definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias”.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo do tema de pesquisa e a realização das entrevistas foi possível compreender a concepção que os docentes participantes da pesquisa, têm sobre educação integral, politécnica e omnilateralidade, o trabalho como princípio educativo e suas análises em relação à presença de práticas pedagógicas que privilegiem tais conceitos.

De acordo com as concepções apresentadas pelos docentes participantes do estudo, observamos que a maioria desconhece os princípios norteadores da educação integral. Consideramos ainda que, a realidade apresentada na análise do trabalho realizado, pode ser modificada, a partir de estudos e alternativas que incentivem e auxiliem os docentes atuantes no ensino médio a ampliarem seus conhecimentos e que possibilite modificar essa realidade positivamente.

O estudo cumpriu com seu objetivo de levantar e comparar a concepção de alguns docentes das duas instituições, entendemos que não é uma realidade restrita a elas e seria necessário maior estudo e reflexão para propor melhorias na formação de nível médio regular e integrado ao técnico profissional, promovendo a gradativa ampliação e aprofundamento de debates e discussões dessa temática, favorecendo assim, mudanças nas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, p. 61–80, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf).

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 de jul. 2004, p. 18.

FRIGOTTO, G. **A Relação Da Educação Profissional E Tecnológica Com a Universalização Da Educação Básica**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 100–1129, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A produção de conhecimentos sobre ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortês, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOURA, D. H. **Ensino médio integrado : subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008., p. 30, 2008.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

## APEGO: IMPORTANTE ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 30/11/2019

### **Nathália Ferraz Freitas**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Presidente Prudente – SP  
<http://lattes.cnpq.br/3975074175872393>

### **Cinthia Magda Fernandes Ariosi**

Professora assistente doutora do departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Presidente Prudente – SP  
<http://lattes.cnpq.br/9415476769523820>

**RESUMO:** O apego é um elemento importante para um desenvolvimento saudável, diante disso, este artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem como objetivo discutir a importância de se garantir que bebês e crianças pequenas desenvolvam apegos seguros, como forma de proporcionar um desenvolvimento saudável. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, utilizando como referencial teórico John Bowlby, buscou-se em bases de dados por outros autores que tivessem trabalhos

na área na perspectiva do referido autor, buscando textos que colaborassem a conquista do objetivo. Diante das pesquisas e leituras realizadas concluiu-se que, sem um apego seguro todo o desenvolvimento do bebê pode ser afetado podendo lhe causar transtornos psicológicos, atrasos no desenvolvimento, além de problemas em relacionamentos futuros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apego. Bebê. Desenvolvimento.

### **ATTACHMENT: IMPORTANT ELEMENT FOR THE HEALTHY DEVELOPMENT OF BABIES AND YOUNG CHILDREN**

**ABSTRACT:** Attachment is an important element for healthy development. In the light of this, an article from an ongoing Master's degree research aims to discuss the importance of ensuring that babies and young children develop secure attachments as a way of providing healthy development. This is a qualitative research that adopted as a methodological procedure the bibliographic research, using as theoretical reference John Bowlby, searched in databases by other authors who had works in the area from the perspective of the referred author, seeking texts that collaborated with the achievement. of the goal. From the research and readings it was concluded that without a secure attachment



the whole development of the baby can be affected and may cause psychological disorders, developmental delays, and problems in future relationships.

**KEYWORDS:** Attachment. Baby. Development.

## 1 | INTRODUÇÃO

Diversas questões precisam ser pensadas para que se possa garantir aos bebês e crianças pequenas um desenvolvimento saudável, dentre essas questões o apego deve ser pensado e valorizado, pois refere-se a algo essencial para o desenvolvimento humano. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância de se garantir que bebês e crianças pequenas desenvolvam apegos seguros, como forma de assegurar um desenvolvimento saudável. Para atingir este objetivo foi escolhido como teórico referencial John Bowlby, conhecido por estudos na área. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que discute a importância dos vínculos no desenvolvimento infantil.

Para que se possa discutir o apego na visão de John Bowlby faz-se necessário realizar, brevemente, uma contextualização do referido autor e de sua teoria. Bowlby foi um psiquiatra e psicanalista inglês, buscava entender, através de seus estudos, quais consequências a privação da presença da mãe traria a saúde mental das crianças, apresenta em seus estudos influências da psicanálise e da etologia. O interesse pelo referido tema surgiu, após em, 1950, se tornar assessor da Organização Mundial da Saúde (OMS) na área de saúde mental de crianças sem lar (BOWLBY, 2002). Por meio de seus estudos, Bowlby concluiu que, as crianças nascem com a necessidade de formam vínculos com outras pessoas, e que serão esses vínculos que garantirão sua sobrevivência.

Com seus estudos, compreendeu também que, essa primeira relação que se estabelece entre o bebê e seu cuidador inicial (em geral a mãe), será fundamental para a estruturação do seu psiquismo, pois são nos primeiros meses de vida que o bebê define como se conectará com outras pessoas por toda a sua vida, por isso, o apego é necessário para sua sobrevivência.

Quando John Bowlby estudou o vínculo entre mãe e filho, concluiu que essa ligação era parte de um sistema de comportamento que servia à proteção da espécie, já que os bebês humanos são indefesos e incapazes de sobreviver sozinhos por um longo período de tempo. Deste modo, o apego dos bebês às suas mães ou cuidadores é o que possibilitará a sobrevivência da espécie (GANDRA; FARIAS, s/a, s/p).

Com isso, compreende-se que, sem uma relação de apego o desenvolvimento do psiquismo do bebê e sua sobrevivência ficarão comprometidos, pois o bebê entenderá que está sozinho neste mundo, sem o cuidado e a proteção necessários

para que possa de desenvolver de maneira saudável.

## 2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 50) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para atingir ao objetivo já descrito acima, que o presente artigo se propõe, foi realizado leituras de livros de John Bowlby, e artigos e dissertações de outros autores que estudam a questão do apego e dos vínculos e sua importância para o desenvolvimento de bebês e crianças de pequenas na perspectiva de Bowlby, buscando compreender, de fato, qual seu papel para o desenvolvimento e quais prejuízos sua ausência causarão.

As buscas de autores que também estudem a temática foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), essas buscas aconteceram em janeiro de 2019, todo o material selecionado foi lido integralmente. Além dos autores encontrados nas buscas na BDTD e CAPES, também foram utilizados autores já conhecidos que abordam o tema.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a discussão da temática, faz-se necessário conceituar o que é apego. Bowlby (1984, p. 396 apud GURGEL, 2011, p. 10) afirma que “Apego significa disposição forte em buscar e manter proximidade com alguém específico; o apego é contínuo e modifica-se apenas com o passar do tempo (um longo tempo) e é independente da situação”. O autor também caracteriza o apego “[...] como uma forma fundamental de comportamento, com sua própria motivação interna distinta da alimentação e do sexo, e de igual importância para a sobrevivência” (BOWLBY, 1989, p. 39).

O apego refere-se a uma base segura, por exemplo, quando o bebê está na presença de seus pais (que em geral são suas figuras de apego), sente segurança para explorar e conhecer o mundo, pois entende que alguém estará pronto a lhe socorrer nos casos de necessidade.

Com seus estudos, John Bowlby concluiu que as crianças apresentam três estilos de apego (BOWLBY, 2002;1989), sendo que estes estilos se desenvolvem conforme a maneira e disponibilidade que seus cuidadores iniciais se apresentaram

a ele. Esses estilos são:

- Apego seguro: o bebê apresenta confiança nos pais, pois sabe que ao serem chamados por ele, prontamente estarão a sua disposição.
- Apego resistente e ansioso: o bebê nunca sabe se será ou não atendido em suas solicitações. Em alguns momentos o bebê é atendido, em outros não, o que lhe causa insegurança.
- Apego ansioso com evitação: o bebê não recebe o afeto necessário, não é atendido em suas necessidades, por isso não apresenta confiança, se fechando em seu próprio mundo.

Esses estilos de apego configuram a maneira como o bebê irá se relacionar com as pessoas ao decorrer de sua vida, implicando diretamente em seus relacionamentos e desenvolvimento, sobre isso, Bowlby (2006, p. 178) afirma que:

O ponto fundamental de minha tese é que existe uma forte ligação causal entre as experiências de um indivíduo com seus pais e sua capacidade posterior para estabelecer vínculos afetivos, e que certas variações comuns dessa capacidade, manifestando-se em problemas conjugais e em dificuldades com os filhos, assim como nos sintomas neuróticos e distúrbios de personalidade, podem ser atribuídos a certas variações comuns no modo como os pais desempenham seus papéis.

Os primeiros anos de vida de um bebê são essenciais para seu desenvolvimento, por isso é necessário que pais e/ou cuidadores estabeleçam apegos seguros com eles, pois, como abordado acima, nesse estilo de apego o bebê tem confiança em explorar os ambientes, pois sabe que, quando solicitados seus pais e/ou cuidadores prontamente estarão a sua disposição, ajudando nos momentos necessários, não permitindo que passem por momentos de estresse desnecessários. Brum e Schermann (2004, s/p) apontam que:

Pelo asseguramento repetido de que suas necessidades físicas e emocionais serão satisfeitas, o bebê começa a desenvolver um sentimento de confiança básica e apego que o conduz à construção da independência. Assim, a criança pode usar sua curiosidade, pela base segura formada com seu cuidador, para desbravar e experimentar o mundo.

Quando se proporciona ao bebê um apego seguro, garante-se que tenha um desenvolvimento saudável, com suas necessidades atendidas, com segurança para explorar o mundo, de maneira que sua autonomia se desenvolva. Entretanto, muitas vezes os primeiros anos de vida são desconsiderados quando se pensa no desenvolvimento, ainda acredita-se que o bebê esquecerá o que lhe aconteceu nessa fase ou que não trará consequências para desenvolvimentos e aprendizagens futuras, porém Bowlby (2006, p. 37) aponta que, “Sabemos que os primeiros anos de um bebê, quando, sem que ele o saiba, os alicerces de sua personalidade são

assentados, constituem um período crítico de seu desenvolvimento”.

Se o bebê não tem suas necessidades atendidas, se é deixada chorando por longos períodos, sem que ninguém vá a seu socorro, entende que a conexão com seus pais e/ou cuidadores não está disponível, então se fecha para que não sofra e nem se estresse mais, e será assim que irá de relacionar por toda sua vida.

Garantir que bebês desenvolvam apegos seguros é uma forma de lhes possibilitar um desenvolvimento saudável, sobre isso Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 99) afirmam que “o apego é o meio que a natureza usa para assegurar que alguém se importa com o bebê (emocionalmente) e cuidará dele (fisicamente)”, sem essa base segura que o apego proporciona, o bebê pode vivenciar prejuízos em seu desenvolvimento futuro, como por exemplo, ter o seu desenvolvimento atrasado, dificuldade no processo de socialização, viver relacionamentos abusivos, por não ter vivenciados com seus cuidadores iniciais um sentimento prazeroso de segurança e confiança.

Pais, cuidadores e professores de creche devem estar atentos a essas questões, sendo incentivados a estabelecer apegos seguros com suas crianças, garantindo-lhes a segurança e conforto necessários para que possam se desenvolver de maneira saudável.

O nascimento da vida psíquica num bebê começa na relação que é estabelecida com a mãe. Se a figura principal do bebê estabelece uma relação em que o bebê pode confiar, o apego é considerado seguro, logo o bebê será mais seguro do que aquele que nem sempre pode contar com sua cuidadora e irá estender essa confiança para todos os adultos (GURGEL, 2011, p. 14).

A maneira como, nos primeiros anos de vida, a criança estabelece relações com seus cuidadores influenciará diretamente todas as suas relações futuras, como dito anteriormente, por isso, desconsiderar a importância do apego implicará diretamente no desenvolvimento dela.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir aos bebês e crianças pequenas apegos seguros implica positivamente em seus desenvolvimentos, quando este importante elemento é negligenciado todos os aspectos do desenvolvimento são afetados, pois a ausência de apegos seguros poderá causar transtornos psicológicos, atrasos no desenvolvimento, além de problemas em relacionamentos futuros.

É válido ressaltar que, estabelecer uma relação de apego com a criança não implica apenas em lhe oferecer beijos, abraços e outras demonstrações físicas de carinho, isso não quer dizer que essas demonstrações devam ser esquecidas, mas

é importante esclarecer que o apego vai muito além disso, é um sentimento de segurança e confiança que a criança estabelece com seus cuidadores. Nas relações de apego, a criança vê seu cuidador como um porto seguro.

Para que o sentimento de apego seguro esteja presente na relação bebê-adulto é importante que o adulto, de fato, esteja presente nos momentos em que estiver com o bebê, não apenas sua presença física, atender prontamente ao bebê nos momentos em que for solicitado, compreendendo que trata-se de um ser humano, que precisa ser respeitado e ouvido. É importante também que, esse adulto esteja emocionalmente saudável e preparado para cuidar da criança

Ainda há muito a ser estudado acerca da questão do apego, e este artigo não pretende esgotar as discussões, porém com as leituras realizadas para sua composição foi nítido a percepção de que um desenvolvimento saudável se garante mediante a garantia de apegos seguros entre bebês e seus cuidadores.

## REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOWLBY, John. **Apego e perda**: apego – a natureza do vínculo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1.

BOWLBY, John. Formação e rompimento dos laços afetivos. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRUM, Evanisa Helena Maio de; SCHERMANN, Lígia. Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro. v.9, n. 2, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232004000200021&lng=pt&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000200021&lng=pt&tling=pt)>. Acesso em: 25 jan. 2019.

GANDRA, Maria Inês de Souza; FARIAS, Maria Aznar de. A importância do apego no processo de desenvolvimento. Disponível em: <<http://criancaemfoco.com.br/crianca-em-foco/a-importancia-do-apego-no-processo-de-desenvolvimento/>>. Acesso em: 02 out. 2016.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GURGEL, Karina Machado Rocha. **A relação mãe-bebê e a adaptação a um berçário**: suas influências mútuas. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

## CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA A BRINCADEIRA DE PAPÉIS NA INFÂNCIA

Data de aceite: 11/03/2020

### **Bruna Ribeiro de Oliveira Mendes**

Universidade “Júlio de Mesquita Filho”.

Campus de Araraquara – SP

Link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9846628933448705>

### **Paula Ramos de Oliveira**

Universidade “Júlio de Mesquita Filho”.

Campus de Araraquara – SP

Link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1788063551247254>

### **Denis Domeneghetti Badia**

Universidade “Júlio de Mesquita Filho”.

Campus de Araraquara – SP

Link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2883027830027921>

**RESUMO:** O projeto em andamento busca, a partir da teoria da escola de Vigotski sobre a periodização histórico-cultural, percorrendo alguns conceitos como: ‘O que é periodização?’ e ‘O que é atividade-guia?’, compreender o desenvolvimento psíquico infantil e, mais especificamente, a idade pré-escolar. A atividade dominante são os jogos de papéis para, assim, podermos pensar a prática pedagógica de acordo com o desenvolvimento infantil e encontrar nas ciências sociais uma sugestão de como podemos trabalhar a brincadeira de

papéis, inserindo o conceito de trabalho dado pela ciência social através de uma história infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Periodização histórico – cultural. Jogos de papéis. Ciências Sociais.

### SOCIAL SCIENCES CONTRIBUTIONS TO ROLE PLAYING IN CHILDHOOD

**ABSTRACT:** The ongoing project seeks, from the Vygotsky school theory on historical-cultural periodization, covering some concepts such as: ‘What is periodization?’ and ‘What is a guiding activity?’ understanding child psychic development and, more specifically, preschool age. The dominant activity is role playing so that we can think of pedagogical practice according to child development and find in the social sciences a suggestion of how we can work role playing, inserting the concept of work given by social sciences through a children’s story.

**KEYWORDS:** Historical - cultural periodization. Role games. Social Sciences.

### 1 | INTRODUÇÃO

A teoria produzida pela escola de Vigotski é de grande relevância para várias áreas do conhecimento; esta veio para trazer contribuições que ainda não se pensavam

dentro da psicologia e trouxe também fundamental contribuição para a prática pedagógica. Se anteriormente a psicologia tradicional pautava-se na ideia de que o desenvolvimento antecede o ensino, é nos moldes de Vigotski que observamos essa inversão. O ensino antecede o desenvolvimento numa relação dialética, ou seja, pode e deve ser pensado pelo educador, pois este, conhecendo o processo que constitui o desenvolvimento psíquico desde a infância até à velhice, conseguirá repensar suas práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver o ser humano e ampliar sua visão em relação a perguntas frequentemente feitas, como “O que ensinar?” ou “Como ensinar determinado conteúdo?”

Quando a teoria histórico-cultural parte do princípio de que a aprendizagem promove o desenvolvimento, se aproxima inteiramente da pedagogia histórico-crítica representada por Saviani, que defende o planejamento intencional de forma e conteúdo, pois é assim que a educação escolar se diferencia do saber cotidiano. A transmissão dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos clássicos, é considerada pela pedagogia histórico-crítica de fundamental importância para todos os níveis de ensino. A função da escola deve ser refletida, pois a relação entre a experiência e o pensamento precisa ser provocada, instigada. Uma das funções da escola é, por meio de conceitos científicos, fazer com os educandos “suspeitem” daquilo que enxergam como imediato da realidade.

Nesse sentido Vigotski, assim como outros pensadores da perspectiva histórico-cultural, defendem o ato de ensinar na educação infantil, o que vai além de apresentar relações educativas, pauta-se também no processo de ensino e aprendizagem. Vigotski, em seu texto “El problema de la edad” (VYGOTSKI, 1996) nos faz refletir sobre buscarmos mudanças dentro do próprio desenvolvimento e entende essas mudanças por dois pontos de vista, psíquicas e sociais. Vigotski critica conceitos desenvolvidos pelas teorias tradicionais, diz que essas teorias desconsideram o desenvolvimento histórico das funções mentais, e entende as funções mentais como um aspecto natural do ser humano.

Quando Vigotski analisa de forma dialética as mudanças psíquicas e as mudanças sociais chega a uma de suas grandes contribuições, que é o conceito de periodização, pois é na relação criança/sociedade que se constrói este conceito. Vigotski substitui o conceito de etapa que até então estava sendo utilizado para partir para a ideia de que as fases da vida não são dadas de forma “pronta e acabada”, pois entende o desenvolvimento como sinônimo de movimento.

Não podemos entender o desenvolvimento como algo dado por indícios externos, características do comportamento da pessoa. Vigotski busca sair da superficialidade de olhar para o desenvolvimento como algo natural do ser humano, oferece uma investigação científica fundamentada no pensar dialético sobre o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento não é o mesmo para todos os sujeitos, pois cada um se encontra dentro de um lugar social diferente do outro. O que, em outras palavras, configura dizer que o lugar social está relacionado à posição ocupada pela criança nas relações sociais. E, além disso, essa se altera também conforme a criança cresce. A cada idade o lugar social se altera, assim como outras categorias também, como a questão de gênero, raça, cultura, dentre outros. Vale ressaltar que o lugar social ocupado pelo sujeito é o que configura sua atividade.

O que significa o conceito de atividade dentro da concepção histórico-cultural? Primeiramente, como já foi descrito anteriormente, a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, de suas condições de vida, é um fenômeno da vida social. Vigotski define para caracterizar o que vem a ser a atividade dominante dentro de cada etapa do desenvolvimento infantil, pois é a atividade que configura a relação dialética existente entre a criança e o meio social que a envolve.

Quando falamos sobre atividade recaímos sobre a ideia de responder intencionalmente a uma necessidade. A necessidade pode ser caracterizada como aquilo que faz o homem agir. A atividade muda conforme a criança se desenvolve, uma atividade se torna o “embrião” da próxima atividade; assim, podemos dizer sobre a atividade-guia:

A atividade-guia possibilita: o surgimento no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade; a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase. (TULESKI e EIDT, 2016. p. 50).

Ao longo do desenvolvimento, que vai do nascimento à velhice, Elkonin constrói e destaca as atividades dominantes de cada período e, segundo TULESKI e EIDT (2016, p. 52, apud ELKONIN, 1987), temos:

...primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo.

Nossa intenção agora é mostrar como o desenvolvimento psíquico acontece do período do primeiro ano de vida ao período da idade pré-escolar, com o intuito de sugerirmos uma história infantil utilizando as ciências sociais no contexto infantil. Partimos então da ideia de que os conceitos e práticas pedagógicas podem ser pensados pelo educador depois da compreensão da periodização histórico-cultural.

## 2 | METODOLOGIA

Podemos dizer que o desenvolvimento acontece em dois mundos, “mundo das



pessoas”, que pode ser caracterizado pela relação entre a criança e outras pessoas, e o “mundo das coisas”, que pode ser caracterizado pela relação entre a criança e o objeto social. Dessa forma, faz-se necessário construir uma teoria que mostre esse movimento dialético, uma tensão dialética, uma relação contraditória em que há polos de prevalência. Por isso, como mostramos anteriormente, as atividades-guia mudam dialeticamente e ora estão mais no campo material, ora estão mais no campo das relações sociais.

O bebê, por exemplo, no primeiro ano de vida está mais relacionado à esfera afetivo-emocional, pois é totalmente dependente do adulto; tudo o que diz respeito à vida do bebê é promovido por condições criadas pelos adultos e em condições nas quais o bebê não possui o principal meio de comunicação, que é a linguagem.

Posterior ao primeiro ano de vida, a criança entra na primeira infância e aqui sua atividade é caracterizada pela atividade objetal, assim como o uso social da palavra, o que permite a criança a passar para o próximo período. Tomando alguns exemplos para pensarmos a questão da atividade-guia e quais as atividades dominantes dentro de cada período, podemos pensar que, na primeira infância, a criança possui como atividade dominante a atividade objetal manipulatória, ou seja, brinca com objetos e suas funções, brinca com a boneca, penteia o cabelo da boneca, brinca de dar banho, troca as roupas, escova os dentes... Até que começa a substituir objetos para cada determinada função, não é preciso somente escovar os dentes da boneca com escovas de dentes, ela pode substituir por um objeto parecido e dar a mesma função; por exemplo, pegar um pincel para escovar os dentes da boneca. Cada período acaba se tornando o “embrião” do próximo período. A criança parte da atividade objetal manipulatória para a idade pré-escolar, a atividade do jogo de papéis. Se antes a criança brincava de escovar os dentes da boneca, assim como dar banho e as mais variadas atividades que poderia desempenhar com a boneca, agora a criança apresenta na brincadeira o que é ser mãe. Sendo mãe da boneca, quais atividades pode desempenhar? E se for professora? E se for cozinheira? Desta maneira, podemos observar como o desenvolvimento psíquico está alinhado ao social, pois cada criança irá brincar e querer desempenhar um papel social de acordo com o meio em que vive.

Elkonin acredita que o percurso da atividade de brincar vai da ação lúdica, o papel nasce das ações, escovar os dentes da boneca, trocar de roupa, até chegar ao papel social, máximo desenvolvimento da brincadeira, compreender os papéis sociais. Nesse sentido, um dos principais significados do que vem a ser o brincar pode ser definido como “brincar é representar o homem”.

E assim observamos umas das principais contribuições dessa atividade para o desenvolvimento da criança, que é o “autocontrole”.

Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira. No mundo da brincadeira existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, um mundo de realidade. Ao assumir um papel, que por sua vez determina e encaminha o comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e as relações sociais. (LAZARETTI, 2016, p.132).

Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, e isso é a base para a formação da consciência. (LAZARETTI, 2016, p.133).

Então voltamos a uma das ideias iniciais que estamos desenvolvendo, “O que ensinar?” “Como ensinar determinado conteúdo para as crianças?” E assim podemos pensar que, como educadores, podemos ensinar melhor se conhecermos o desenvolvimento psíquico infantil para, assim, pensarmos intencionalmente naquilo que podemos trabalhar com nossos educandos. E, depois do conteúdo escolhido, podemos pensar em como trabalhar com as crianças de forma que o educador enriqueça este momento e a visão da criança se amplie de maneira tal que iremos buscar formas eficazes de não apequenarmos as crianças. Se antes pensávamos nos limites das crianças para a compreensão de determinado assunto, agora pensamos nas possibilidades que determinado assunto podem trazer e gerar reflexões pela perspectiva da criança.

Partimos para uma sugestão, o educador pode enriquecer o conteúdo no que se refere aos papéis sociais para as crianças brincarem utilizando as ciências sociais, visto que as relações sociais são também conteúdo escolar. Dessa forma, haveria a introdução do conhecimento científico, e poderíamos ver no conhecimento o elemento fundamental para a formação da consciência crítica, já que as ciências sociais possuem uma forma particular de se ler o mundo.

A sugestão apresentada aqui se fundamenta em uma história que dê início ao pensar sobre o que é o trabalho. A ideia é fazer com que as crianças reflitam sobre o trabalho de forma dinâmica e que amplie o olhar. Para isso, tomamos a teoria histórico-cultural para a própria construção da história, tentando fazer o mesmo exercício que a criança no período de desenvolvimento se a criança parte da brincadeira e de ações isoladas no brincar para chegarem posteriormente a brincadeira dos jogos de papéis na idade pré-escolar. Pensamos em como essa dinâmica é constituída para desenvolvermos a história infantil sobre o trabalho.

Partimos da história de um brinquedo comum às crianças brasileiras, a bola, para mostrarmos todo o trabalho que há por detrás do brinquedo em pauta. Buscamos ampliar o olhar infantil no sentido de fazê-los pensar sobre seus brinquedos e o quanto de trabalho faz-se necessário para que eles cheguem em suas mãos, além de pensarem também sobre o trabalho que há em todas as coisas.

Dessa forma daremos início a história que se denomina “Que trabalhão, hein!”

“Olá, crianças! Tudo bem? Antes de me apresentar a vocês, gostaria que vocês descobrissem quem sou eu. Darei algumas dicas!

A maioria das crianças me adora. Sou irresistível, tanto para meninos como para as meninas. Vocês podem brincar comigo de diferentes formas. Mas eu tenho mesmo uma forma só. Sou redondinha. Posso ser de várias cores ou de uma cor só. Posso ser mais macia ou mais durinha. Posso ser lenta ou bem rápida, pois dependendo de você para me mover. Algumas vezes você me perde e outras vezes você me encontra na casa do vizinho. Posso causar algumas confusões entre você e a família, porque você me chuta e, se eu estiver suja, deixo minha marca na parede. Sou tipo uma ferramenta de afresco para crianças. Você sabe o que é um afresco? É quando o pintor faz sua pintura diretamente na parede. Além de ser um objeto para fazer uma obra de arte na garagem quando me chuta, posso ganhar um campeonato com você, ou você pode relaxar na piscina brincando comigo.

Agora está muito fácil, né? Acredito que você já descobriu quem sou eu. Eu sou... A bola.

Não pensem que sou uma bola qualquer. Eu ganhei vida nessa historinha porque tenho algo importante para dizer. Como vocês sempre brincam comigo e escolhem a brincadeira, hoje quem gostaria de escolher a brincadeira sou eu. Vamos brincar?

É a brincadeira do desvendar o trabalho. Eu escutei alguém dizer que eu dou trabalho? Alguém já disse a você: nossa, como você dá trabalho!? Eu escuto isso algumas vezes, pois dizem que dou trabalho para ser guardado. Mas, não é isso não, amiguinhos.

Você sabia que para eu existir preciso que várias pessoas trabalhem para que isso ocorra? Eu posso ser feita de vários tipos de materiais, mas vamos pensar em um. Bom, primeiro existem algumas crianças que me fazem de forma bem simples e prática. A bola de meia. Pegam uma meia e uma camiseta que já estão mais velhinhas, dobram a camiseta e colocam dentro da meia. Apertam bastante a camiseta dentro da meia para que fique redonda, torcem a parte de cima e dobram. Da parte da meia que sobrou pedem para um adulto costurar e, *voilà!* Estou pronta!

Mas, como eu te disse, para que eu exista preciso do trabalho de várias pessoas. Quem faz e de onde vem a camiseta? Quem faz a meia? Quem faz a linha para costurar? E a agulha? Como chego às lojas para as pessoas me comprarem? Quantas perguntas, né? Desculpe, acabei de fazer mais uma. É porque adoro perguntas.

Olha só quanto trabalho e quantas pessoas trabalham para que eu exista. Se eu for uma bola de meia, vamos pensar no que é preciso só para fazer a camiseta. É necessário que haja o produtor de algodão, pessoas que colham o algodão, o

algodão precisa ser transformado em fio por meio de máquinas. O fio é tecido em outras máquinas até produzir a malha. A malha é tingida nas mais variadas cores. Há pessoas que modelam o tecido para que fique na forma de uma camiseta, cortam, riscam, fazem marcações. Há uma linha de montagem para que cada pessoa divida o trabalho e consiga produzir a camiseta mais rapidamente. Há pessoas que fazem a revisão para verem se a camiseta está bonita, alinhada, retiram os fios de linha que sobram... As camisetas são vendidas a lojas que as colocam para serem revendidas novamente. Até que você compre a camiseta, use por muito tempo e faça uma bola com ela.

Ufa... Consegui! Olha quantas pessoas trabalham para que você use uma camiseta! Para produzir e vender uma simples camiseta há muitas pessoas envolvidas. Você pode imaginar quanto trabalho é necessário para se fazer meias, agulha, uma bicicleta, uma ponte, uma casa, ou a escola onde você estuda?

Vamos continuar esse exercício pensando em tudo o que está à nossa volta e quanto de trabalho há em cada coisa!? O que você gostaria de pensar agora?"

A história busca oferecer o caminho para o próximo passo que é a idade escolar, tendo por atividade-guia a atividade de estudo, procura mostrar que para entender o trabalho de uma forma mais profunda é necessário o estudo para que se compreenda todo o processo. Ou seja, para a compreensão do processo de produção de uma camiseta faz-se necessário entender de onde vem a matéria-prima até a camiseta ser vestida pela criança depois de comprá-la.

A proposta realizada no projeto busca oferecer a história infantil ao educador infantil para que o mesmo enriqueça o brincar da brincadeira de papéis; pode ser utilizada antes de escolher uma profissão específica para a brincadeira, pode ser o ponto de partida para a brincadeira de papéis. Uma forma para que a criança comece a olhar para a realidade e os objetos ao seu redor e tente fazer o exercício de pensar sobre quantas pessoas trabalham para produzir o objeto que estão olhando, além de que, para comprarem esses objetos, também precisam que pessoas trabalhem para os adquirir.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico por meio de autores como Vigotski, Luria, Elkonin, Leontiev, dentre outros, acaba por ser determinante sobre o pensar pedagógico, pois quando o educador compreende os períodos de desenvolvimento do ser humano, assim como o que é o conceito de atividade-guia, dentre outros conceitos da teoria, o educador enriquece o seu fazer pedagógico, tendo uma consciência ampliada sobre os conteúdos que devem ser trabalhados e como podem ser trabalhados. O trabalho do educador não se

resume a isso, mas partir de ideias como essas pode contribuir e muito para a prática pedagógica.

Nesse sentido, o alinhamento entre a teoria histórico-cultural e a teoria histórico-crítica se torna muito interessante, pois o fazer pedagógico é intencional e, se não o fosse, não seria planejado, estudado e não seria objeto de estudo nas investigações científicas; estaria muito mais no plano do cotidiano do que no plano científico, e o papel que cabe à escola não seria pensado pelos vários autores da pedagogia, assim como de outras áreas também. O educador se torna aquele que não pode parar de pensar sobre sua prática para que consiga ferramentas eficazes para desenvolver o ser humano na sua máxima potencialidade, de acordo com as subjetividades de cada sujeito.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação que existe entre o educador e a compreensão da teoria construída pela escola de Vigotski não está pautada em simplesmente conhecer e classificar em qual período a criança se encontra, mas em compreender como o desenvolvimento psíquico, do nascimento à velhice, pode ser construído na relação dialética entre o ser humano e o mundo, de forma que essa relação seja compreendida pelo educador para que acompanhe da melhor forma possível, relacionando a teoria ao seu trabalho na prática, sempre observando o singular e o particular das crianças com as quais trabalha, considerando seu desenvolvimento e suas possibilidades de vir a ser.

#### REFERÊNCIAS

ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAZARETTI, L. M. Idade Pré-Escolar (3-6 Anos) e a Educação Infantil: A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP, 2016, p. 129-147.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP, 2016, p. 35- 61.

VYGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

## O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CORPO

*Data de aceite: 11/03/2020*

### **Aldileia da Silva Souza**

UnB, Brasília – Distrito Federal, <http://lattes.cnpq.br/3928172758543622>;

### **Eduardo de Freitas Bezerra**

SMEC, Boa Vista – Roraima, <http://lattes.cnpq.br/2320640185243158>;

### **Denise Soares Oliveira**

UnB, Brasília – Distrito Federal, <http://lattes.cnpq.br/2806792272433821>

**RESUMO:** O presente artigo, apresenta o resultado de um trabalho realizado na Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos em uma escola pública situada no município de Boa Vista, estado de Roraima. A Educação Infantil na perspectiva da educação do corpo é denominada trabalhosa para os profissionais dessa área, especialmente, pelo costume dos castigos e doutrinas educacionais que vêm sendo desconstruídas. Os professores precisam mudar sua concepção de que aprender é um ato que muitas vezes precisa de castigo físico e que ensinar significa repassar conteúdos prontos. Dessa forma, o objetivo para essa produção foi analisar a importância da educação psicomotora para o corpo da criança. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica e observação para o desenvolvimento do assunto já especificado,

pois compreendeu-se a necessidade dos estudos nos livros expostos na bibliografia. As análises produzidas evidenciaram que as crianças utilizam o corpo em diferentes formas para se expressar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Desenho. Educação do corpo. Música.

### THE WORK IN CHILDREN EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF BODY EDUCATION

**ABSTRACT:** This article presents some reports of experiences carried out in Early Childhood Education, with children of four and five years old in a school located in the municipality of Boa Vista, state of Roraima. Infant Education in the perspective of the education of the body is called laborious for the professionals of this area, especially, by the custom of educational punishments and doctrines that have been deconstructed. Teachers need to change their conception that learning is an act that often requires physical punishment and that teaching means passing on ready-made content. Thus, the goal for this production was to analyze the importance of psychomotor education for the child's body. The method used was the bibliographical research and observation for the development of the subject already specified, since it was understood the necessity of the studies in the books exposed in the bibliography.

The analyses produced that the children use the body in different ways to express themselves.

**KEYWORDS:** Child education. Drawing. Education of body. Music.

## 1 | INTRODUÇÃO

A contextualização relacionada à atividade do corpo, traz um ensino significativo para a sociedade, referente ao trabalho da educação corpo na perspectiva da Educação Infantil, adquirindo legitimidade junto aos alunos e professores, pela valorização expostas nas pesquisas bibliográficas.

Compreende-se que a divisão do corpo do aluno manifesta seus sentidos e aprendizados, perfazendo compreensões e movimentos corporais acerca do ensino ministrado. Dessa forma, fez-se necessário buscar maiores conhecimentos acerca de como é o trabalho da educação do corpo na perspectiva da Educação Infantil. É possível destacar que o trabalho é voltado para a valorização do corpo do aluno, assim, por meio dele, será possível apreender diversas formas de aprendizagens.

O objetivo do estudo era o de analisar a importância da educação psicomotora para o corpo da criança no que se refere à aprendizagem cognitiva. Quanto aos objetivos específicos foram definidos em descrever a divisão do corpo da criança para o trabalho em sala de aula; demonstrar a função do eu na transformação do corpo caracterizado pela civilização e cultura e destacar os movimentos corporais.

Como justificativa, informa-se que o trabalho da Educação do corpo na perspectiva da Educação Infantil não é simplório, em virtude de estar associado à aprendizagem dos movimentos e a saúde física e psicológica da criança que está em formação.

Observa-se que as concepções da civilização tornavam evidente as mudanças de sensibilidades das maneiras e atitudes públicas em relação à violência e à crueldade, com isso, descreve-se que os desenvolvimentos são considerados em conjunto como processos de formação de Estado, com a significativa pacificação interna da sociedade, relacionados com os conteúdos escolares mais próximo e aos laços sociais da Educação Infantil.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A educação psicomotora vem sendo mais familiar para os gestores e professores nas últimas décadas, pois estabelece não apenas as aprendizagens pré-escolares, mas vêm sendo discutida e valorizada pelos anos posteriores. É uma educação que valoriza os sentidos do corpo da criança, onde a mesma, terá condições de compreender o que é capaz de realizar por meio de seus gestos e movimentos (LE

BOULCH, 1987). Essa educação, trabalhada no início do processo de aprendizagem, demonstra aspectos mais bem desenvolvidos no decorrer do processo educacional.

A educação precisa estar baseada no psicomotorismo que qualifica a experiência do corpo e do movimento e as emoções desencadeadas por ele, como um pré-requisito essencial para o desenvolvimento e divisão do corpo da criança (LE BOULCH, 1987). A educação voltada para o corpo da criança não se restringe aos seus movimentos, comportamento e divisão, sofrendo dificuldades quando esse ensino é idealizado apenas para a Educação Física tradicional.

Uma ação psicomotora pode ser indicada quando um aluno tem anormalidades no desenvolvimento do movimento e do relacionamento, dessa forma, o objetivo é permitir que os alunos desenvolvam suas habilidades de percepção, ação e contato, dominando suas dificuldades reais na vida adulta (LE BOULCH, 1987), aprendendo habilidades concernentes ao seu desenvolvimento.

Se a criança experimenta situações no ano em que estuda, os pais e os professores precisam ter um esclarecimento psicomotor em uma discussão baseada na escola. “Não se pode falar da imagem do corpo enquanto o ego não estar unificado, individualizado, e enquanto não for adquirido o senso de realidade” (LE BOULCH, 1987, p. 16).

Os psicoterapeutas são responsáveis pelos esclarecimentos, prevenções, terapias e aconselhamentos, visando o intercâmbio regular com professores e pais, no qual sua cooperação é importante para o sucesso da terapia. Esses movimentos contribuem para a evolução da personalidade da criança e seu sucesso escolar (LE BOULCH, 1987). Diante do esclarecimento e com o consentimento dos pais, a gestão escolar pode providenciar terapia individual ou grupal, adaptada à criança.

As terapias que a gestão pode providenciar para os alunos, independentes de suas dificuldades, também devem ser vistas quando tais alunos precisam se defender até de si mesmos, conforme as ideias existentes para o controle da ordem da sociedade, exposta por Foucault (1987).

Na obra, *Vigiar e Punir*, o teórico social Michel Foucault confronta diretamente e desafia uma série de ideias existentes em torno das reformas penitenciárias do final do século XVIII até o século XX (FOUCAULT, 1987). Ao analisar a evolução dos sistemas de justiça, ele sugere que o afastamento das execuções públicas e a ideia de encarceramento e reforma dentro das muralhas da prisão, foi um meio de reformular a imagem do poder da sociedade sobre o indivíduo.

Foucault (1987) compara as prisões com outras organizações corretivas coletivas - conventos e mosteiros, quartéis militares, escolas – tanto do tipo regular quanto daqueles formados para crianças de caridade ou infratores juvenis –, asilos, casas de trabalho para os pobres, encontrando a disciplina comum, vigilância constante, trabalho forçado, educação e adesão estrita a uma hierarquia interna em



todas essas instituições.

A ideia de correção e reforma deslocou o foco da sociedade do corpo para a mente e a alma do indivíduo. Essa mudança de foco, afirma Foucault (1987), não teve o efeito reformador que as autoridades esperavam, pois, encorajou e refinou a atividade e os comportamentos criminosos, trazendo uma análise da criação da prisão moderna e seus efeitos sobre a natureza mutável do crime e da criminalidade na sociedade moderna, acrescentando argumentos ao sistema prisional, por não ser tão bem-sucedido em punir e disciplinar os infratores.

Foucault (1987) ressalta os regimes de poder centrais para a construção do indivíduo. Para ilustrar estes poderes que estão por trás dessas categorias mais óbvias, o autor critica os regimes de poder, revelando o que afetou na construção do indivíduo no século XIX.

Quando Foucault (1987) referencia a monarquia, observa-se que as condições em que esse poder foi cedido incluíam julgamentos secretos, tortura pública com subsequente execução em locais e horários aleatórios, e a existência de códigos penais que indicam o nível de tortura utilizado para a gravidade do crime, visando o corpo dos condenados.

Foucault (1987) usa a execução para ilustrar a encarnação do poder monárquico em toda sua brutalidade, enquanto cortavam o corpo dos condenados. O poder, claramente monárquico, foi conduzido através de um público com um espetáculo dirigido intencionalmente ao corpo do ofensor, a fim de induzir a admissão de culpa por ações tomadas contra o monarca.

A tortura pública do corpo traria a verdade e causaria medo, de modo que realmente tinha uma essência política e judicial. E assim, como a presunção era um elemento na investigação e um fragmento de culpa, a dor regulada envolvida na tortura judicial era um meio de punição e de investigação (FOUCAULT, 1987). Da mesma forma, em que o sentido do castigo, nas escolas eram realizados para trazer medo ao aluno, para que ele jamais pensasse em fazer algo parecido com o que o colega fez e por isso estava sendo punido.

O desejo de um regime de poder disciplinar era reabilitar prisioneiros, tornando-os reflexivos para as demandas da sociedade. Já não era o corpo a ser punido, mas também a mente, através do uso do corpo, que desenvolvia uma política de coerção que atua sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos e seu comportamento. O corpo humano estava entrando em uma maquinaria de poder que o explora, quebra e reorganiza (FOUCAULT, 1987).

Este é o exemplo exato que Foucault (1987) dá para um corpo dócil, um soldado, um humano modificado para o serviço automatizado do Estado. Uma anatomia política, que também era uma mecânica do poder, definindo-se como o domínio dos corpos dos outros. Já não era o corpo a ser abusado, mas sim automatizado,

através do controle da mente, da disciplina do corpo, através de meios corretos de treinamento, pois, era a mente que usava a codificação em vez de corpos, ao descrever a punição necessária para reformar o criminoso.

Foucault (1987) reivindica que os princípios disciplinares como o confinamento, a arquitetura de controle, o horário e muitos outros encontrados em prisões, foram então adotados por instituições públicas, como hospitais, escolas, fábricas e até universidades.

Compreende-se que através destes métodos de controle, o uso de normas, não conformistas tornar-se-ão bastante aparentes e medidas disciplinares adequadas, incluindo a punição, poderiam ser introduzidas para o indivíduo em questão. Combinado com a vigilância, o corpo é colocado em um uso específico em cada espaço, sempre realizando o serviço da instituição. O efeito a longo prazo, um corpo automatizado e uma mente dócil, cujo comportamento reflete o comportamento normativo.

Ao fazer uma comparação dos fatos do parágrafo anterior com a educação a cerca de 30 anos atrás, é possível lembrar quando os professores puniam os alunos que não ficavam comportados na sala de aula, colocando-os de joelho em caroços de milho; de frente para a parede até o término da aula; utilizando palmatórias quando a criança não aprendia matemática, entre outros exemplos, que eram comuns em grande parte das instituições de ensino.

É muito importante expressar a relevância desse conhecimento para os estudiosos na área corporal do alunado infantil, onde no início da prática, algumas ideias já foram evidenciadas, como a punição versus a valorização do corpo do aluno pelo professor. Por tal motivo foi que Dewey (2002) referenciou influentes grupos de pensadores que descreveram as aspirações e a humanidade da criança para privilegiar as vozes e o corpo do alunado, os quais involuntariamente, modificaram os papéis e responsabilidades profissionais dos educadores. Dessa forma, os educadores são frequentemente despojados da liberdade de pensamento por si mesmos, fazendo julgamentos profissionais para que considerem o melhor interesse das crianças, porque deseja-se prescrever com precisão quando os alunos adquirem habilidades e informações específicas.

Com um currículo adequado é possível que o professor e o aluno trabalhem bem o ensino-aprendizagem, mas esse cenário não é novo e pode-se aprender com a análise de Dewey (2002) sobre as partidas similares do pensamento educacional sadio, onde a teoria educacional é a execução das práticas garantidas na vida nas escolas.

Na verdade, toda teorização serve para dar sentido à percepção, passando de interpretações particulares para entendimentos legítimos defendíveis, nos quais o currículo e a teorização envolvem a vida das crianças, educação e assuntos

relacionados. Tudo isso pretende esclarecer publicamente a aprendizagem e as experiências dessas crianças, discutindo assim, sua visão do processo educativo como as ideias de Dewey (2002) sobre teoria educacional e currículos iniciais da vida estudantil.

A escola e a vida da criança fornecem informações sobre como Dewey (2002) pensa na interação e preconização das experiências em direção a compreensão teórica legitimamente defensável. Acreditando que os pensamentos são raramente levados para a conclusão lógica, assim, é preciso manter teoria, prática e senso comum, em conexão, porque a criança está relacionada uma com a outra (DEWEY, 2002). Descrevendo a vida da criança na escola, separadamente uma da outra, tem-se a compreensão de cada domínio da educação, processo educacional e teoria educacional.

Dewey (2002) afirma que sua concepção traz uma maneira de avaliar, não apenas a compreensão da criança, mas suas tendências, impulsos, interesses e ideias sobre como podem ser úteis para o desenvolvimento da compreensão na vida. O assunto é usado para interpretar as tendências e habilidades da criança, para ver seu potencial e para crescer em um entendimento mais completo, podendo ser usado para direcionar ou guiar seu crescimento. Se for liberada para a criança, os pensamentos e seus interesses serão impossíveis de evoluir em um universo fora da própria mente.

Algumas experiências podem tornarem-se mais ricas e por sua vez, enriquecer a vida de outras crianças. Assim, os professores ficam preocupados em ver que é preciso traduzir a experiência imediata e individual dentro da qual têm sua origem e significado.

Para Dewey (2002), o crescimento não é simplesmente mudança no corpo da criança, mas em sua vida como um todo. Um problema significativo enfrentado pelo professor que procura contribuir com a aprendizagem do aluno que estar nessa perspectiva, obtendo experiência da organização educacional como um ser coercivo ou inapropriadamente motivado para aprender o domínio do conteúdo de investigação ou criatividade.

É preciso, entretanto, que o professor tenha conhecimentos amplos dos domínios da compreensão e da criatividade, que fazem parte da vida escolar dos alunos. Para entender isso, é essencial que esteja atento ao desenvolvimento atual da criança e seu desejável desenvolvimento de produção.

### **3 | EXPERIÊNCIAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANÁLISES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O material permitiu evidenciar duas unidades de análise que emergiram e foram

demonstradas pelas crianças. São elas: a) trabalhando com a música conteúdos: meios de transporte aquático, leitura, movimento, gestos e produção de desenhos de forma que envolva conhecimentos do cotidiano na Educação Infantil e b) processos de aprendizagem, ideias, e comparações vinculadas às formas de vidas das crianças. Essas análises foram surgindo no decorrer da prática pedagógica, durante uma semana com carga horária diária de duas horas, na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos.

É importante destacar que as atividades realizadas ocorreram no momento de implementação de um novo programa de ensino na rede municipal de Boa Vista, Estado de Roraima. Devido ao programa e sua metodologia de conteúdo (estruturado) e sequência de atividades a serem desenvolvidos de acordo com o seu cronograma, só foi possível desenvolver o projeto durante duas horas por dia.

O governo Municipal utiliza um material de alfabetização elaborado por uma instituição privada contratada. Esse material vem com uma metodologia para sanar o analfabetismo e melhorar a educação municipal. Todo o material didático (livros) é produzido e comercializado pela própria instituição, sendo adquirido pelo município é distribuído aos alunos, por tanto o instituto orienta e acompanha o programa, como todo o trabalho desenvolvido na rede municipal com intuito de melhorar a educação do município.

Assim, ao desenvolver a aula, foi percebido que as crianças viveram uma grande mudança quanto à rotina de trabalho em sala de aula. Cabe destacar que elas já estavam tão adaptadas ao trabalho com o livro, que consideravam a prática do projeto menos importante que as atividades do programa adotado. Em vista disso, era constante o questionamento de algumas das crianças durante o desenvolvimento da aula. Dentre os questionamentos, muitos deles estavam relacionados à rotina diária do programa, pois um dos alunos perguntou se não seria resolvido as atividades que se encontravam no livro. Foi respondido que não, pois as que seriam desenvolvidas também eram importantes para as suas aprendizagens.

Entretanto, no decorrer do desenvolvimento da aula, a turma envolveu-se completamente com a nova maneira de trabalhar o conteúdo do projeto, pois passaram a realizar as tarefas de forma lúdica. Para os alunos, as atividades estavam sendo vistas como brincadeiras. O mais interessante foi o pedido de um aluno, para que se usasse o livro após as brincadeiras, o que levou novamente a explicação de que, o que se estava fazendo era uma atividade que tinha a mesma importância das trabalhadas no livro. Nesse momento, o aluno, afirmou que desejava que todas as aulas fossem dessa forma, pois, segundo ele, “é melhor assim do que a do livro, que cansa muito minha mão”.

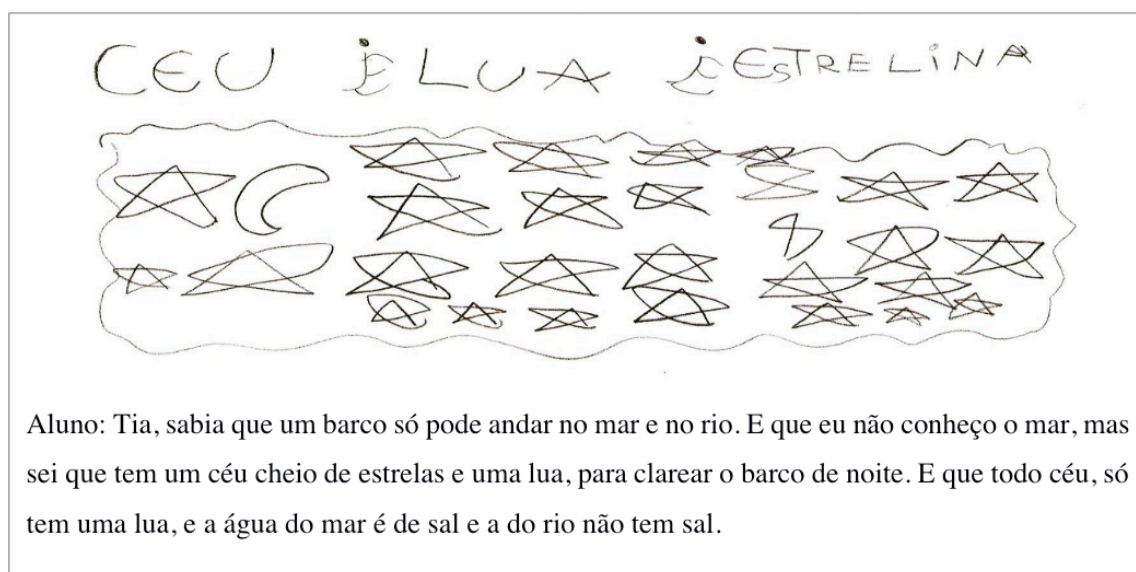
Em outro momento foi trabalhada a leitura da música “meu barco balançou”, na qual as crianças puderam ouvir a música, gesticular e imitar a professora. Dentre as

atividades propostas, foi solicitado que as crianças realizassem uma atividade em casa, junto aos pais. Foi pedido que eles perguntassem aos seus pais, qual música eles ouviam, dançavam em sala de aula quando crianças? Para a nossa surpresa, um dos alunos veio muito triste na aula seguinte e disse que sua mãe havia dito, que música e dança não ensinam ninguém. E que era para ser trabalhado em sala de aula o conteúdo do livro.

Diante desse relato do aluno, foi percebido que a aula causou um impacto diferente para essa mãe, pois ela questionou o conteúdo que estava sendo ministrado ao seu filho, achando que, ao trabalhar com a música, não estava envolvendo aprendizagem. Diante disso, foi comunicado que o intuito era envolver as experiências dos pais de forma que houvesse uma interação entre pai e filho, e que os objetivos eram, trabalhar com as crianças as formas de vida (cotidiano), ou seja, mostrar que os pais também já foram crianças e que escutavam, cantavam e gesticulavam com a música em sala de aula e que eram conhecimentos que podiam ser vivenciados tanto pelos pais e crianças.

É importante salientar que em nenhum momento se pretendeu fazer juízo de valores do programa. A intenção era somente realizar uma experiência pedagógica mostrando que se pode trabalhar na Educação Infantil os modos de vidas praticados pelas crianças, envolvendo conteúdos escolares em consonância às suas experiências.

A seguir, apresenta-se a segunda unidade de análises: b) processos de aprendizagem, ideias, comparações vinculadas às formas de vidas das crianças. Para maior compreensão, será descrito observações e as comparações que as crianças realizaram com relação à música, a partir das evidências produzidas pelas próprias.



O descrito acima permite destacar que a criança faz uma comparação, para

expressar conhecimentos e ideias adquiridas em seu contexto, relacionando-os com conhecimentos escolares.

Cabe destacar que o aluno expressou sua forma de vida, ao declarar que não conhece o mar, mas sabe que a água do rio é doce e a do mar é salgada, e ainda acrescentou que só existe uma lua e que é a mesma tanto para o mar quanto para o rio. Portanto, o contexto nos mostra que a aquisição de vários conhecimentos ocorreu pelas suas convivências e brincadeiras. E que através da música “do barco” a criança englobou outros conteúdos que foram pouco explorados. Segundo Dewey (2002, p. 45),

Outro instinto da criança é o uso de lápis e papel. Todas as crianças gostam de se exprimir por intermédio de formas e cores. Se nos limitarmos a satisfazer este interesse, deixando que a criança prossiga indefinidamente, toda a evolução que se verificar será acidental. No entanto, se deixarmos que a criança comece por exprimir o seu impulso, e depois, por meio de críticas, perguntas e sugestões, a fizermos tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa de fazer, o resultado será bem diferente.

Portanto, os alunos adquirem maneiras específicas de se expressar, podendo ser pensados e vinculados suas formas de vida aos conteúdos escolares. Tais práticas fazem parte da forma de vida e cultura dessas crianças. O convívio em sociedade tem um papel fundamental no processo de enxergar as várias maneiras de expressar suas ideias e seus pensamentos, da forma que são elaboradas por seres humanos, conforme Mendes e Lucena (2012). Todos os professores podem trabalhar música enfatizando a leitura, os desenhos, os movimentos e os gestos. De acordo com Dewey (2002, p. 46-47)

Há o instinto social das crianças, que se manifesta nas conversas, na interação pessoal e na comunicação. Todos sabemos o quanto uma criança de quatro ou cinco anos é egocêntrica. Sempre que um novo assunto é abordado, a criança, quando diz alguma coisa, é algo do gênero: <<Eu já vi isso>>, ou <<O meu pai ou a minha mãe disseram-me isso>>. O seu horizonte não é amplo; uma experiência tem de afetá-la de forma imediata, caso contrário ela não se mostra suficientemente interessada em compará-la e relacioná-la com as experiências doutras pessoas. E contudo, desta forma, o interesse egoísta e limitado das crianças pequenas é passível de se expandir indefinidamente. O instinto da linguagem é a forma mais simples de expressão social da criança.

Tais fatos direcionaram à compreensão de que os conhecimentos dos alunos estão fortemente vinculados às formas de vida. Por exemplo, quando foi observado em uma das atividades realizadas, durante os diálogos, um dos alunos, desenhou e comentou que seu pai trabalha como vigilante em uma praça, e que quando ele era criança aprendeu cantigas de roda na escola, e não música. Conta-nos que a cantiga que aprendeu com seu pai, brincando de futebol, foi o samba lelé, pois, seu pai samba e rebola todas as vezes que faz um gol, e também, tenta ensinar o filho

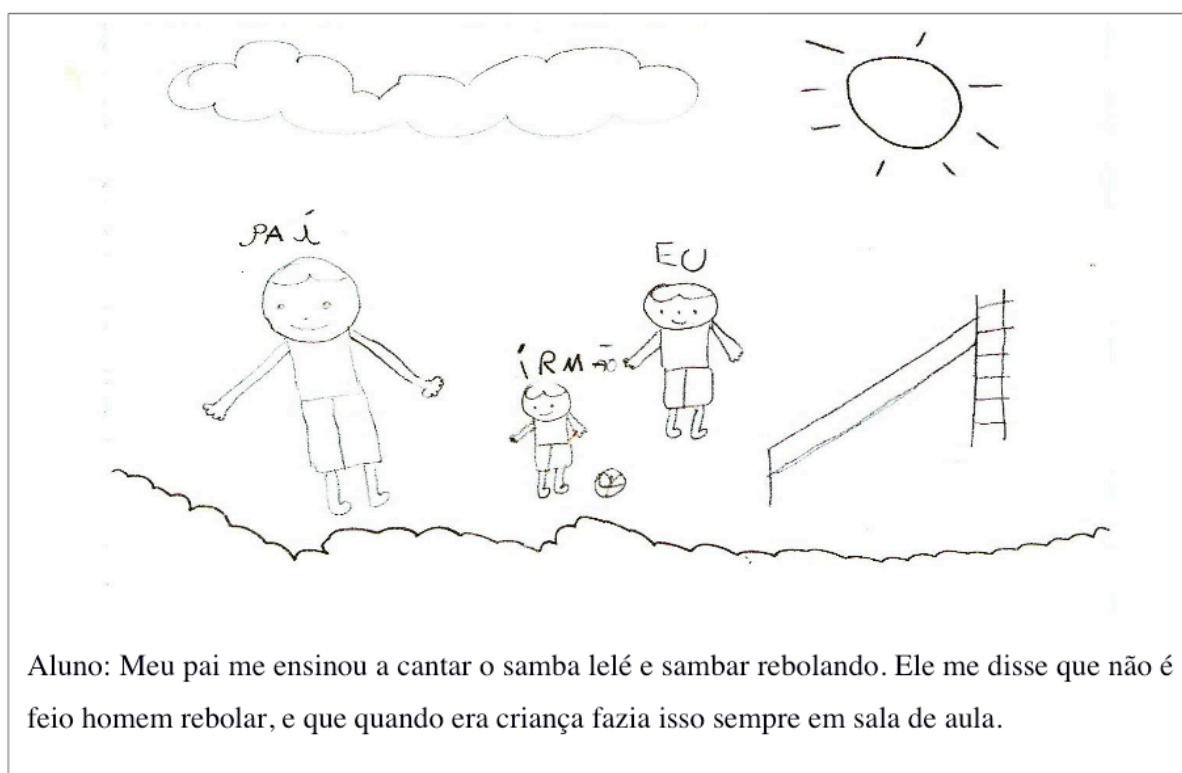
a sambar e rebolar.

O aluno relatou que seu pai disse que não era feio o homem rebolar, e quando o seu pai era criança, gostava de cantar e dançar em sala de aula. Dewey (2002, p. 47) coloca também que “O impulso da criança para fazer coisas começa por exprimir-se através das brincadeiras, dos movimentos, dos gestos e do faz de conta, e torna-se depois mais definido, traduzindo-se na modelagem de materiais para lhes dar formas tangíveis e uma corporização permanente”.

Pois, a psicocinética baseia-se nos pontos fortes da criança e trabalha brincando com suas fraquezas (LE BOULCH, 1987) e que existe uma grande variedade de materiais que estimulam a criança a expandir suas competências. Uma boa relação entre a criança e o professor é importante para o processo de aprendizagem dos movimentos do seu próprio corpo, pois, um desenvolvimento positivo do movimento é a condição prévia para a participação ativa da criança na vida dentro da escola.

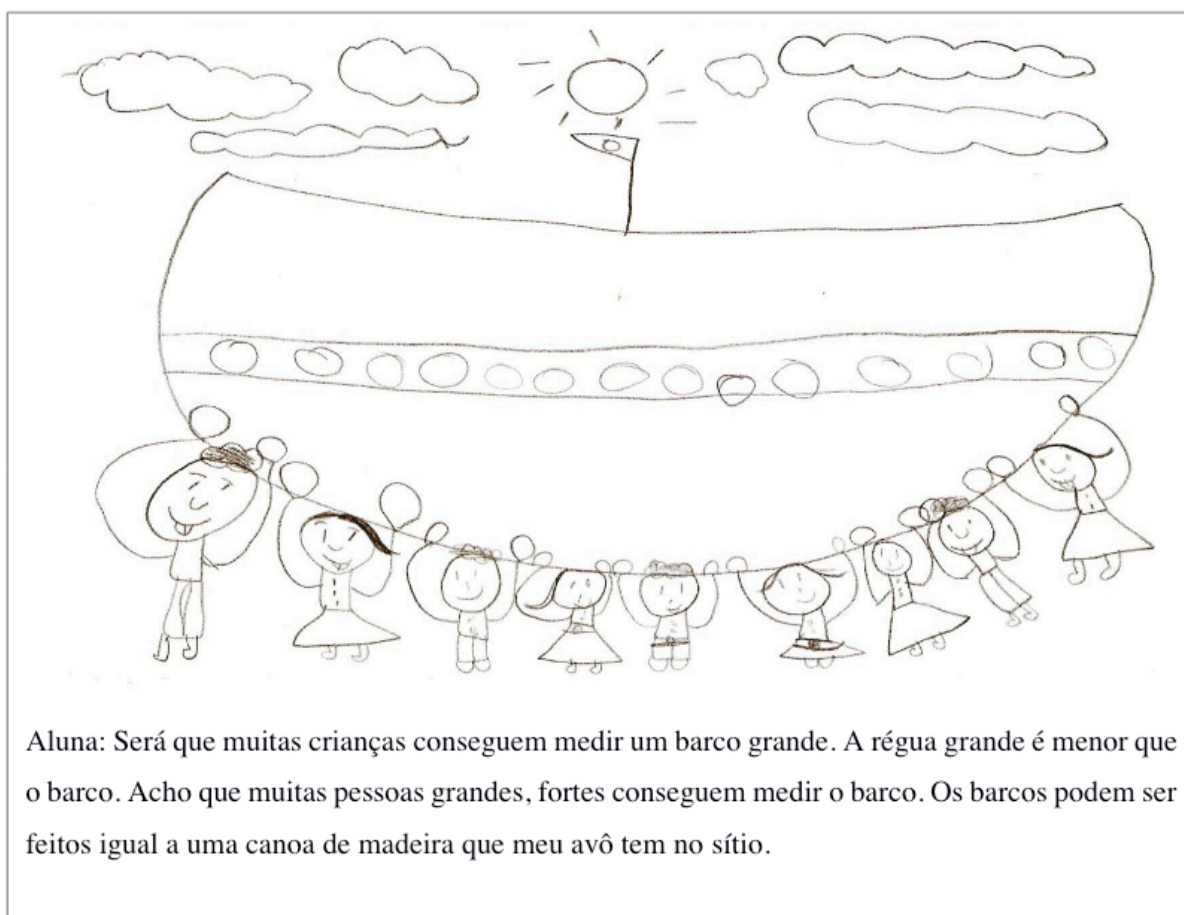
Dewey (2002) evidencia que a vida escolar especifica a experiência presente da criança e o assunto de estudos, pois, a compreensão do mundo é tão desenvolvida quanto às investigações sociais. Ele enfatiza as atitudes, os motivos e os interesses envolvidos nos conhecimentos, desenvolvimentos e resultados da mente adulta.

É necessário auxiliar a criança para que se veja com um corpo operatório, em que compreenda a junção de suas partes em uma unidade organizada. Esse auxílio está baseado na criação das condições de equilíbrio coincidindo entre espaço, tempo e EGO da criança. Da mesma forma, em que pode ser verificada uma figura com perspectivas diferentes do objeto, relativas ao espaço e ao próprio corpo (LE BOULCH, 1987).



Ao observar o excerto acima, percebeu-se que alguns pais valorizam essa maneira de aprender, demonstrando que a música, o movimento e o desenho são formas de adquirir conhecimentos. Compreende-se que, além de contato diário com o pai, o aluno tem uma abertura para conversar, ouvir experiências e ensinamentos por parte dos pais. Portanto, é importante destacar que as experiências em família são fatores principais nas aprendizagens e ainda, que as crianças têm conhecimento de que certas atividades desenvolvidas, são conhecimentos que seus pais também tiveram em suas infâncias.

Dewey (2002) conecta tanto o processo educativo quanto a amplitude da educação e a interação ou envolvimento do aluno com objetivos, significados e valores específicos da sociedade que emergem de experiências adultas. Tal processo educativo identifica ou descreve o papel ativo do aluno, seus fatores críticos e a essência da teoria educacional. Assim, essa experiência deve ser vista como materiais ou fatos a serem examinados, não como conclusões que evidenciem algo além da reflexão, pois, a mente pode ser incorretamente formada, incluindo a experiência e reflexão de como a criança amadurece, estuda e conseqüentemente trabalha.



No entanto, a aluna também se expressou através do desenho, relatando de forma clara e espontânea, a relação do barco com a música, e com a canoa que ela



conhece. O fato evidencia-se no instante em que ela relata que seu pai é pedreiro e mede as coisas com uma régua grande e que ele fez uma canoa de madeira para seu avô. E a música que sua mãe aprendeu na escola foi a “dos dez indiozinhos no pequeno bote”. A aluna perguntou: “A senhora sabe o que é um bote?” E logo a criança respondeu, que era quase igual a um barco, só que pequeno e que podia ser feito de madeira, igual ao que seu pai fez para seu avô.

Dessa forma, a concepção de Dewey (2002) sobre a escola e a vida da criança pode ser evidenciada nas proposições relacionadas com o conhecimento existente de um aluno, o conhecimento maduro de um adulto educado e a transição de um para o outro. Conforme SOUZA (2015, p. 31) “Na Educação Infantil, as crianças têm demonstrado um interesse maior quando estes estão ligados ao contexto cultural ou às experiências e saberes adquiridos em seu cotidiano”, pois, é preciso dar “[...] oportunidades para as crianças aplicarem sua capacidade de raciocínio e justificarem seus próprios pensamentos durante a busca por resolver os problemas que se colocam” (SMOLE *et al.*, 2014, p. 12).

Para SOUZA (2015), o docente pode proporcionar um ambiente em que as crianças construam novos conhecimentos quando estes são relacionados aos conhecimentos produzidos no seu dia a dia.

“Assim sendo, é possível trabalhar com a Educação Infantil nessa perspectiva, pois a educação do corpo deve ser ensinada a partir do ambiente em que aluno se faz presente. É através das suas experiências que as crianças atribuem sentido a seus conhecimentos, não apenas nas brincadeiras, mas também nos momentos de resolverem situações-problema em seu cotidiano” (SOUZA, 2015, p.31-32).

De acordo com SOUZA (2015), é possível trabalhar na Educação Infantil, a Educação do Corpo, pois, as crianças possuem necessidades de se expressar nos movimentos, e quando elas se deparam com situações-problema em seu cotidiano, buscam reunir informações e respostas para supri-las. Conforme o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil),

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 2001b, p. 163).

Segundo Rossetti-Ferreira et al, (2008), a Educação Infantil precisa contemplar o conhecimento de mundo e a construção da autonomia das crianças na vida escolar, pois elas estão em fase de plena aprendizagem. Esse fato requer do professor uma

interação com a concretude de ações que busque favorecer um ambiente cultural e social, tornando esses alunos capazes de socializar conhecimentos e experiências uns com os outros. Assim,

[...] as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança (BRASIL, 2001a, p. 21).

Portanto, é importante levar as crianças a vivenciarem momentos em que possam se expressar através do corpo, valorizando parte da realidade de suas próprias vidas, para que assim entendam o que estão vivenciando no momento de movimentos e expressões corporais. É essencial que, em sala de aula, a criança possa compreender a importância do corpo para sua vida, estando atenta ao que lhe acontece.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES

A aproximação com os teóricos estudados, foi decisiva para compreender a educação do corpo na Educação Infantil e que, ao longo da história, é possível contextualizar a educação do corpo no mundo social em que os indivíduos estão inseridos, pois, modificam a nossa forma de pensar e os modos de ensino e aprendizagem.

As pesquisas bibliográficas trouxeram informações acerca dos regimentos que podem ser fundamentais para a construção do indivíduo nesse tempo, tão complexo para o professor compreender seu próprio papel em sala de aula na educação do corpo do aluno.

Dessa forma, os historiadores sociais apontavam para os escritos de reformadores progressistas que defendiam uma abordagem mais digna e humanitária para a punição dos infratores. Por tais motivos, o ensino nas escolas não tem fugido dessa realidade, na qual o professor informa e o aluno obedece. Porém, observou-se que foi oferecido um ponto de vista alternativo, que tem menos a ver com preocupações puramente humanitárias e muito mais a ver com o desejo de estabelecer um senso de controle sobre a humanidade.

A representatividade da divisão do corpo dos alunos, por meio de seus atos, é disciplinada pelos professores. Cada disciplina contém elementos adicionais, alguns determinam quando a condição geral muda socialmente, algumas que foram trazidas para novas condições, vontades de professores e comunidades ou poder público.

No desenvolvimento desse contexto foi trabalhado o método de pesquisas bibliográficas, pois, compreendeu-se que a leitura dos livros expostos nas referências,

foram necessárias para uma pesquisa minuciosa a respeito do trabalho da educação do corpo na perspectiva da Educação Infantil, na qual explicitou-se os pensamentos dos autores no contexto educacional. Dessa forma, observa-se que o trabalho da educação do corpo, fomenta a Educação Infantil no trabalho da autonomia dos alunos, pois, o ensino não conseguiria ser realizado a contento até o término de cada período letivo.

Os estudos de Foucault, Dewey, Le Boulch entre outros, proporcionaram uma visão acerca da educação do corpo na Educação Infantil. Os estudos proporcionaram reflexão de como as crianças possuem conhecimentos prévios, acerca dos conteúdos que foram trabalhados. Neste sentido, cabe ao professor buscar metodologias que viabilizem e valorizem esses conhecimentos adquiridos fora da escola, em consonância com os escolares. Pois, como foi percebido, além de as crianças terem noções, resolviam situações e realizavam comparações com o conteúdo trabalhado. Diante, dessas questões, deve-se oportunizar as crianças a interagirem e a relacionarem os conhecimentos do cotidiano com os escolares, facilitando o desenvolvimento na aquisição de novos.

Assim, socializar, manusear e trabalhar com a música, movimentos, gestos foram estratégias fundamentais no desenvolvimento da aula. Por fim, o estudo sobre a educação do corpo na Educação Infantil, encorajou-nos a testemunhar que é possível trabalhar determinados conteúdos com as crianças de forma prazerosa, pois as formas com as quais as crianças expressam conceituações dos seus valores, tradições, crenças, linguagem e hábitos reflexivos da cultura, são muito significativas e precisam ser percebidas pelos professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Formação Pessoal e Social**. Vol2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Conhecimento de Mundo**. Vol3. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Artes Gráficas, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MENDES, I. A; LUCENA, I. C. R. **Educação Matemática e Cultura Amazônica**: fragmentos possíveis. Belém: Editora Açai, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ARTIMED, 2008.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I.; Cândido, P. **Resolução de Problemas**. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, A. da S. **Trabalhando com unidades de medida e estimativas na educação infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas), Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

## UM ESTUDO PILOTO SOBRE PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 26/11/2019*

### **Keli dos Santos Guadagnino**

FFC/UNESP - Marília/SP

ID Lattes: 1518039540124533

### **Jáima Pinheiro de Oliveira**

Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação FFC/UNESP

ID Lattes: 8137271342793052

### **Mariana Magni Bueno Honjoya**

FFC/UNESP - Marília/SP

ID Lattes: 1831624028286537

**RESUMO:** Este estudo aborda a temática de perspectivas de inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. Tivemos por objetivo analisar as estratégias e recursos utilizados por professores que têm crianças com deficiência matriculadas em suas turmas de Educação Infantil. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, com posterior análise de conteúdo. Para a presente análise, consideramos os dados de uma professora que respondeu ao roteiro de entrevista composto por 24 questões. A entrevista foi gravada e transcrita em sua íntegra. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente a partir de temas que emergiram dessas falas. Como

resultados, recursos e estratégias pouco favoráveis ao processo de inclusão dessas crianças foram observados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência. Educação Infantil. Inclusão.

### A PILOT STUDY ON INCLUSIVE PROSPECTS IN THE CONTEXT OF CHILD EDUCATION

**ABSTRACT:** This study addresses the theme of perspectives of school inclusion in the context of early childhood education. We aimed to analyze the strategies and resources used by teachers who have children with disabilities enrolled in their preschool classes. For data collection, we used semi-structured interviews, with subsequent content analysis. For the present analysis, we considered the data of a teacher who answered the interview script composed of 24 questions. The interview was recorded and transcribed in its entirety. The data obtained were qualitatively analyzed from themes that emerged from these statements. As results, resources and strategies not favorable to the process of inclusion of these children were observed.

**KEYWORDS:** Disability. Child education. Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a temática de perspectivas de inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. Nessa perspectiva, houve muitos avanços em relação à legislação nacional, com mudanças em áreas como a Educação, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que foi criada em seis de julho de 2015 e entrou em vigor no dia dois de janeiro de 2016, representou um grande avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade (BRASIL, 2015).

Com isso, assim como em outros níveis de escolarização, a Educação Infantil também tem recebido mais matrículas de crianças com deficiência, o que sinaliza um avanço em relação ao acesso. Mas, por outro lado, em outros aspectos do processo de inclusão, algumas barreiras ainda são observadas e merecem atenção e aprofundamento em estudos sobre a temática.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar as estratégias e recursos utilizados para a criança com deficiência na Educação Infantil, segundo o relato de uma professora da Rede Municipal de Ensino, por meio da entrevista piloto. Esse procedimento contemplou ampla visão sobre aspectos intrínsecos, relacionados as atividades realizadas dentro da escola, em contribuição a criança com deficiência.

## 2 | METODOLOGIA

Com abordagem predominantemente qualitativa, esse estudo se caracterizou pelo tipo descritivo (GIL, 2008) e os meios de investigação utilizados para a coleta de dados consistiram em entrevistas. O estudo respeitou todas as questões éticas relacionadas às pesquisas com seres humanos, considerando a Resolução 466/2012. Em relação aos participantes, foram definidos três critérios para seleção do participante. 1) ser professor(a), 2) estar em exercício na Educação Infantil e 3) ter uma ou mais crianças com deficiências em sua sala.

Elaborou-se um instrumento para coleta de dados, o roteiro semiestruturado, durante a elaboração foram utilizadas as recomendações da literatura pertinente Manzini (2003), para auxiliar na realização da entrevista.

[...] o planejamento da entrevista e a análise pormenorizada do roteiro podem ser valiosos para o momento da análise e interpretação dos dados advindos da entrevista. Os temas das perguntas, as ações verbais identificadas e as intenções subjacentes às perguntas do roteiro podem auxiliar na classificação das informações, na nomeação das classes de análise ou na nomeação dos temas e assuntos encontrados (MANZINI, 2003, p. 24).

O roteiro passou por juízes pesquisadores da área educacional com o objetivo de melhorar a estruturação das perguntas.

Conforme critérios indicados, participou desse estudo uma professora que

leciona na sala de Maternal II da Educação Infantil, é formada em Pedagogia, tem 24 anos e trabalha há quatro anos na área. A aluna da professora entrevistada tem Deficiência Intelectual e Física e três anos de idade.

Esclareceu-se sobre os objetivos do estudo e ao concordar com a participação, fez a leitura e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil, onde a professora trabalha, realizou-se a entrevista em uma sala reservada, em horário contrário ao horário de aula. Foi utilizado além do roteiro, um gravador de áudio para gravação da entrevista. Esse procedimento foi autorizado pela participante e o equipamento foi fornecido pela pesquisadora, para gravação da entrevista como forma fidedigna das informações transmitidas.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de que nela há a possibilidade de se introduzir novos questionamentos que podem valorizar a realização da entrevista e o conteúdo das respostas (TRIVIÑOS, 1987).

A transcrição da entrevista foi realizada de forma Integral com ajustes segundo as Normas Ortográficas. Após a transcrição foram feitas as análises de conteúdo conforme Bardin (2016), e elaborada a categorização dos temas presentes nas informações coletadas.

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).*

Foram estabelecidas duas categorias de análise, a saber: Recursos e Estratégias. Dentro dessas categorias, também foram identificadas subcategorias, como será observado nos dados apresentados e discutidos, a seguir. Estes dados foram discutidos à luz da literatura, de maneira a contribuir com novas práticas pedagógicas voltadas à educação especial e inclusiva.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados, a seguir, considerando os grandes temas identificados na entrevista: recursos e estratégias. Exemplos de trechos de fala são apresentados no Quadro 1, a seguir, e posteriormente discutidos.

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS              | RELATOS DA PROFESSORA   |
|------------|----------------------------|---|
| RECURSOS   | Recursos Humanos           | [...] eu tenho uma estagiária só para a minha aluna que é especial... que tem necessidade especial e além disso, eu também tenho um auxiliar para o restante da turma, então... nós ficamos em três pessoas dentro da sala, mas eu sou a responsável, a titular da sala sou eu.   |
|            | Formação da Estagiária     | [...] a estagiária da aluna com necessidade especial...ela está em processo de formação em Psicologia, está no terceiro ano.  |
|            | Formação do ADI            | [...] o ADI que é o auxiliar da sala...da turma toda, ele está no quinto ano de Psicologia também...ainda não concluiu [...]  |
|            | Experiência dos auxiliares | [...] eles nunca trabalharam auxiliando criança com deficiência...não têm experiência nenhuma...a única que estão tento é essa.   |
|            | Materiais                  | [...] na sala o que me foi apresentado né... que veio para eu trabalhar com ela são... os giz de cera aqueles grossos...mais grosso para ela...porque o movimento de pinça dela...ela tem bastante dificuldade e um caderno maior que o comum...é sem pauta o caderno, ele é maior, mas, mesmo assim...eu sinto falta de muitos outros materiais.                                       |
|            | Avaliação do ambiente      | “NÃO...NÃO É ADEQUADO (fala com indignação) ...é...falta muita coisa...falta material, falta móveis, falta até escola mais adaptada [...]<br>“O BANHEIRO (ênfase)...ela tem bastante dificuldade...porque o banheiro não é adaptado ela precisa de muitas barras para poder ficar em pé, então, a estagiária sempre tem que segurar ela...então falta MUITO NA ESCOLA! (ênfase).        |
|            | Mobiliários                | [...] poderia ter uma mesa adaptada pra ela...porque ela tem alguns movimentos de espasmos, então, precisaria disso, e...no próprio momento da alimentação, os bancos não tem proteção atrás, então a estagiária tem sempre que estar atrás pra ela não cair... e também precisaria de elásticos pra poder adaptar o movimento de pinça dela...pra ela conseguir segurar os lápis [...] |
|            | Estrutura da escola        | [...] hoje ela já está ficando em pé com mais equilíbrio...por causa da botinha que ela usa, então, o que eu sinto muita dificuldade é o tamanho da escola, a localização da minha sala...para onde a gente precisa ir duas vezes por dia né.   |



|             |                             |   |
|-------------|-----------------------------|---|
| ESTRATÉGIAS | Diálogo com os alunos       | [...] no começo eles tinham uma ideia... como ela tem a dificuldade para andar né...que ela era uma bebê, mais depois foi passando o tempo, eu fui conversando bastante com eles, eles entenderam que não [...]   |
|             | Sala de aula                | [...] dentro da sala eu costumo deixar tudo na altura dela, para ela conseguir pegar, porque ela estava com muita dificuldade para andar e se rastejava bastante.   |
|             | Atividades                  | [...] olha...eu procuro repetir sempre mais para ela poder aprender...trazer sempre o concreto [...]<br><br>[...] então, uma estratégia que eu uso muito, é trazer...trazer a experiência pra perto dela, por exemplo: estamos falando num projeto de meio ambiente...jardim... estou falando de um jardim...da terra...eu levo ela até lá...eu coloco ela em contato com a terra...eu vejo se ela quer aquele contato...pra ela poder entender realmente o que eu estou falando...pra ela poder ter o ensino e a aprendizagem andando juntos [...] |
|             | Planejamento das atividades | “A escola em si...nunca me passou nada...é o meu (prolongou a vogal) ...o planejamento sou eu quem faço e tento adaptar da melhor maneira pra ela conseguir executar a atividade”.  |
|             | Interação Social            | (Os alunos interagem com ela?)<br>“INTERAGEM...(firmeza na fala)...o período inteiro, no começo eles tinham uma ideia...como ela tem a dificuldade para andar né...que ela era uma bebê, mais depois foi passando o tempo, eu fui conversando bastante com eles, eles entenderam que não...que ela tem a mesma idade das crianças da sala...que ela pode fazer as mesmas coisas...que ela consegui fazer muitas coisas como eles, então, ela a todo momento está junto com as crianças, brinca, se alimenta tudo junto”.                            |

Quadro 1 – Categorias das unidades de análise

Fonte: elaboração própria.

De acordo com as respostas obtidas na entrevista realizada com a professora da Educação Infantil, pode-se observar a correlação de sua fala, com estudos que apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino de pessoas com deficiência. As autoras Capellini e Rodrigues (2009), observaram esses

aspectos em seus estudos:

[...] uma alternativa para o professor seria a de buscar ajuda por meio de informações, orientações e trocas de experiência com pessoas que tenham algum tipo de envolvimento com crianças com necessidades especiais, como pais, professores de escolas especiais e entidades de apoio às crianças especiais, entre outros. Esse tipo de parceria pode contribuir para a dinâmica pedagógica, facilitando a atuação e a relação do professor com a criança. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359).

**Conforme Capellini e Rodrigues (2009) apontam, pode-se constatar nesse estudo que a falta de planejamento por parte da escola não contribui para o ensino da criança com deficiência. Alguns trechos da entrevista apontam esse fator:**

Pesquisadora: Gostaria de saber se a escola tem um planejamento para essas aulas?

Professora: “A escola em si...nunca me passou nada...é o meu (prolongou a vogal)...o planejamento sou eu quem faço e tento adaptar da melhor maneira pra ela conseguir executar a atividade”.

**Constata-se que a professora não se sente preparada para atuar com esse público, mas busca a cada dia, novas estratégias para melhorar o seu trabalho a favor da criança. O trecho, a seguir, exemplifica este aspecto:**

Professora: “NÃO... NÃO ME SINTO PREPARADA! (ênfase)...porque é um...é um assunto muito amplo, é muito grande as deficiências...existem muitos tipos[...] é Paralisia Cerebral, ela tem Deficiência Física e Intelectual, ela...ela requer... nesse caso da minha aluna, ela requer de várias...de várias coisas...mais outros alunos que eu posso vir a encontrar, eles podem ter as mesmas coisas que ela, só que...precisar de coisas de maneiras diferentes, então, essa é a dificuldade...eu acho que eu não estou apta ainda pra isso...e é MUITO DIFÍCIL (entonação)...eu acredito que seja muito difícil de estar apta, porque é um leque muito grande das deficiências e cada criança é de um jeito...então, acredito que não...ainda não estou preparada”.

**Observamos que ela relata dificuldades em consequência da falta de apoio da escola e cursos de formação por parte da Secretaria da Educação do Município. Esses cursos seriam de grande valia para aquisição do conhecimento no âmbito da Educação Especial e Inclusiva.**

Pesquisadora: Então, com o que você já me falou, percebo que você encontra dificuldades no ensino da criança com deficiência, quais seriam essas dificuldades?

Professora: “SIM...COM CERTEZA ENCONTRO DIFICULDADE (entonação)...principalmente porque eu não tenho um aval da escola...a escola não me orientou em nada e até mesmo na minha própria formação, eu tive poucas matérias que tinham a ver com o assunto...Educação Especial...e na escola também, é...(pensou)...os cursos que nós fazemos na SME (Secretaria Municipal de Educação) não tem nenhum...nada que eu possa estar apoiada...que eu possa

ter como uma base...como um apoio”.

Para Mantoan (2007), os professores não precisam ser especialistas em todas as deficiências, mas, ao menos deve conhecer o seu aluno e suas necessidades especiais, assim, levando em consideração como fator favorecedor para o desenvolvimento do seu trabalho em contribuições ao desenvolvimento da criança.

Portanto, na rotina em sala de aula a professora apontou alguns aspectos desfavorecedores, falta de experiência dos auxiliares e a inexistência de mobiliários adequados. Para exemplificar esses aspectos, segue o trecho da entrevista:

Pesquisadora: Então, pelo que me disse, seus dois auxiliares ainda não têm formação, mas eles têm alguma experiência...já trabalharam com criança com deficiência alguma vez?

Professora: “NÃO! (entonação)...e também eles nunca trabalharam auxiliando criança com deficiência...não têm experiência nenhuma...a única que estão tento é essa” [...] dentro da sala eu costumo deixar tudo na altura dela, pra ela conseguir pegar, porque ela estava com muita dificuldade para andar e se rastejava bastante” [...] poderia ter uma mesa adaptada pra ela...porque ela tem alguns movimentos de espasmos, então, precisaria disso [...]

Assim, as barreiras enfrentadas durante ao atendimento à criança com deficiência, são desanimadoras e muitas vezes, frustrantes. De acordo com os relatos, as estratégias utilizadas com a criança devem ser cada vez mais inovadoras e a criatividade deve ser contínua.

Nesse caso, a aluna tem deficiência física e pode-se constatar nos dados coletados que a ausência de ambientes adaptados não contribui para as necessidades especiais da criança. Além da sala de aula, o refeitório e o banheiro não são adaptados para a aluna que tem mobilidade reduzida. Esses aspectos estão explícitos no relato da professora, a seguir:

Professora: [...] no próprio momento da alimentação, os bancos não tem proteção atrás, então a estagiária tem sempre que estar atrás pra ela não cair [...] O BANHEIRO (ênfase)...ela tem bastante dificuldade...porque o banheiro não é adaptado ela precisa de muitas barras pra poder ficar em pé, então, a estagiária sempre tem que segurar ela...então falta MUITO NA ESCOLA! (ênfase).

Nesse sentido, é necessário discutir sobre inclusão analisando os fatores que podem ser modificados, e assim, contribuir para o desenvolvimento da criança com deficiência.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar a partir desse estudo que as matrículas das crianças com

deficiência no ensino regular tiveram um aumento ao longo dos anos. As leis que garantem o acesso à educação, nesse sentido, têm contribuído para o processo de inclusão.

Dentro desta perspectiva, infelizmente, a Educação Infantil continua enfrentando diversas dificuldades, tais como: a falta de profissionais especializados, ausência de ambientes adaptados na escola, falta de infraestrutura e funcionamento insuficientes do Atendimento Educacional Especializado, além de, pouca valorização da etapa da Educação Infantil, especialmente, em relação aos aspectos de desenvolvimento das crianças com deficiência.

Pode-se concluir que para que a escola seja inclusiva é preciso que toda equipe trabalhe com o mesmo intuito, determinados a proporcionar melhor desempenho de atividades da criança com deficiência em todos os ambientes dentro da escola. Nesse trabalho em conjunto, todas as crianças serão beneficiadas e a diversidade de ações pedagógicas favorecerão o espaço e o aluno com deficiência.

A responsabilidade do profissional no trabalho, interagindo com os demais colegas de profissão, vai contribuir para os resultados que a criança precisa, pois ela é a principal envolvida nesta questão.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: RETO. L. A.; PINHEIRO. A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n.13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 02 mar. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. Educação, Porto Alegre, v.32, n.3, p.355-364. Disponível em: <http://revistaeletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 02 mar. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos**. Direcional Escolas, v. 3, n. 30, jul. 2007.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003b. p. 11-25.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## UM OLHAR SENSÍVEL PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

*Data de aceite: 11/03/2020*

### **Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – SC

<http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

### **Daniela Gomes Medeiros**

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – SC

<http://lattes.cnpq.br/7879522864873947>

**RESUMO:** O presente estudo insere-se no contexto da educação de crianças pequenas e a inserção literária nos primeiros anos de vida. Tem como foco de pesquisa o espaço físico da bebeteca (bibliotecas para bebês), buscando compreender como estes espaços podem contribuir para a formação estética de bebês. Assim, trazemos discussões no presente estudo que exploram novas possibilidades de pensar a educação infantil, de uma maneira não utópica, mas esperançosa, que aclare linhas de fuga em meio à necessidade de uma formação sensível e mais humanizada. Adotamos como metodologia de abordagem qualitativa, a pesquisa documental e bibliográfica, tendo como epistemologia para compreensão dos dados a hermenêutica e fenomenologia propostas por Heidegger (2003). Os diálogos ocorrem com base em, Petit (2017); Larrosa (2016); Senhorin; Bortilin (2012) entre outros.

Partindo da necessidade de ressignificação de concepções preconcebidas no que se refere ao tempo, espaço e criança, conclui-se no presente estudo que a bebeteca caracteriza-se como espaço potente para vivências que promovam experiências estéticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bebeteca; Educação Estética; Literatura Infantil.

### A SENSITIVE LOOK FOR YOUNG CHILDREN INFORMATION

**ABSTRACT:** The present study is inserted in the context of the education of young children and the literary insertion in the first years of life. It focuses on the physical space of the baby library, seeking to understand how these spaces can contribute to the aesthetic formation of babies. Thus, we bring discussions in the present study that explore new possibilities for thinking about early childhood education, in a non-utopian, but hopeful way, that clarifies lines of escape amid the need for a sensitive and more humanized formation. We adopted as a methodology of qualitative approach, the documental and bibliographical research, having as epistemology for data comprehension the hermeneutics and phenomenology proposed by Heidegger (2003). The dialogues take place based on, Petit (2017); Larrosa (2016); Senhorin; Bortilin (2012) among others. Starting

from the need to redefine preconceived conceptions regarding time, space and child, it is concluded in the present study that bebeteca is characterized as a potent space for experiences that promote aesthetic experiences.

**KEYWORDS:** Baby library; Aesthetic education; Children's literature.

## 1 | INTRODUÇÃO

Inseridos no contexto de pós modernidade, encontramos submersos em uma lógica de aceleração do tempo em por vezes, apressamos vivências, antecipamos processos e suprimimos o presente, entendemos que este fato caracteriza-se também como sintoma do que intitula-se anestesia, bloqueio dos sentidos de forma permanente ou temporária, com consentimento ou de forma involuntária, que nos conduz o agir e ou sermos afetados por ações diversas sem possibilidade de reflexão sobre elas.

Nessa perspectiva, acordamos que abrir portas para novas reflexões teóricas e práticas, pode cooperar com possibilidades frente a urgente necessidade de estesia de nossos sentidos. Assim, apontamos que a educação estética estabelece um campo de significações que proliferam sensações e projetam a complexidade para construção e formação aberta à diversidade e alteridade.

Por décadas temos sido subjetivados e conduzidos por uma lógica de fragmentação e dissociação. Ao sermos subjetivados a esta lógica, também subjetivamos nossos alunos, por vezes com saberes fragmentados, sob o enunciado como, “ele é muito novo para isso”, “esse tema não corresponde a essa etapa desenvolvimentista”, seguimos assim em completa e sutil dissociação de sentimento da razão, lógica da emoção, conhecimento popular de conhecimento científico e assim por diante. Ao estarmos imersos em uma corrida para a “evolução”, que induz a percepção de que somos seres em permanente competição, a escola nesse contexto por vezes sente esse reflexo.

Faz-se necessária uma ação reflexiva continua sobre as práticas para não correremos o risco de replicamos concepções que promovam vivências e costumes que subjetivem a criança a um modelo pré-estabelecido, bloqueando sentidos pela via da disciplina, seja ela enquanto conteúdo ou comportamental.

Partindo desta premissa, defendemos que sentidos também habitam os espaços de vivência, cada um destes espaços pode promover experiências marcantes na infância, para tanto faz-se necessário que a dimensão potente de cada espaço seja explorada de formas criativas, que articulem os objetos que os compõe e mediações neles presentes, adotando um olhar sensível. Nesse sentido no presente estudo, abordamos o espaço físico da bebeteca, que refere-se a uma biblioteca especializada voltada a atender a criança na primeira infância, sendo esta entendida como a fase

que abrange desde o nascimento aos seis anos de idade.

Objetivamos compreender como estes espaços podem contribuir para a formação estética de bebês. Assim, trazemos discussões no presente estudo que exploram novas possibilidades de pensar a educação infantil, de uma maneira não utópica, mas esperançosa, que aclare linhas de fuga em meio à necessidade de uma formação sensível e mais humanizada.

Nessa perspectiva entendemos que é preciso ressignificarmos concepções e espaços de vivências, buscando aprender a aprender e conviver com o outro, respeitando as velhas e as novas sabedorias. Concordamos que o livro apresenta potência por ser um objeto estético que abriga inúmeras vozes, como nota-se em Reyes (2010, p.25), ao afirmar que o livro,

[...] expressa e recolhe nossa sede de encantamento, reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e também por nós, como em relevo, para os recém-chegados. (REYES,2010,p.25).

Para tanto, abordamos um espaço abastecido por estes objetos estéticos. Após revisões realizadas sobre os estudos que elegem a bebeteca como objeto de pesquisa, podemos constatar que, esta temática ainda é pouco abordada em âmbito nacional.

Notamos ainda que, na maior parte das pesquisas encontradas, a bebeteca é defendida como um espaço que pode estar localizado em locais variados, desde a casa do bebê aos locais mais públicos.

Entretanto, defendemos a necessidade de promoção de um espaço planejado e projetado para isso, para garantir que este seja um espaço que garanta a criança pequena o cumprimento do direito de acesso ao bom livro e a literatura, ao ter este acesso múltiplas possibilidades se abrem, dentre elas:

- Ampliação da linguagem, verbal ou não;
- Inter-relação da linguagem e pensamento
- Compreensão da representação simbólica
- Formação do imaginário;
- Fortalecimento emocional;
- Formação de leitores
- Apreciação a diversidade
- Acesso a interculturalidade

Contudo, faz-se necessário que o acervo ofertado apresente qualidade literária, a este respeito, ao tratar sobre práticas de leitura, o Referencial Curricular Nacional

para Educação Infantil, apresenta uma breve orientação e definição, a saber:

Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura. Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita. (BRASIL, 1988, p.144 – 145).

Nessa perspectiva, apresenta-se a bebeteca, cujo o nome, foi cunhado pela primeira vez, segundo Escardó (1999), em uma Conferência Europeia de leitura realizada pela Fundação Germán Sánchez Ruipérez em julho de 1987 em Salamanca,

[...] escutei pela primeira vez em francês, da voz de Georges Curie, a palavra mágica: *Bebètheque*. Essa palavra e as explicações que a acompanhavam dissiparam todas as minhas dúvidas sobre as primeiras tentativas de aproximar os livros que fizemos com crianças que ainda não haviam começado a leitura. (ESCARDÓ, 1999, p. 9).

Neste estudo, especificamente abordamos as bebetecas localizadas dentro de espaços educativos para primeira infância. A relevância desta pesquisa está em explorar para além dos espaços já contemplados outras possibilidades de promoção de experiências para crianças bebês. Assim, apresentamos a bebeteca como linha de fuga diante da necessidade de educação estética.

Compreendemos a escola, em especial os centros de educação infantil, como espaços potentes, por caracterizarem-se como o lugar de acolhida aos recém-chegados na sociedade, podendo estes espaços atuarem como reprodutores da lógica acelerada e anestesiada da pós modernidade ou como mediadores de uma formação estética e emancipatória.

## 2 | FIO CONDUTOR DO ESTUDO

Abordagem na presente pesquisa de enfoque qualitativo, a metodologia de pesquisa documental e bibliográfica, sendo a análise de todos os dados pautados nos princípios hermenêuticos e fenomenológicos com base em Heidegger (2003). Esse método de pesquisa considera o contexto histórico social no momento da análise, o passado e a realidade, por buscar fazer uma relação dos diálogos entre os sujeitos com o meio, e por não estar em busca da certeza ou da verdade como um fim, e sim o estranhamento e o conhecimento.



Adotamos ainda para o exame dos dados coletados a fenomenologia, por nos possibilitar a reversibilidade que consideramos necessária em uma pesquisa qualitativa, como nota-se,

Um campo visual não é feito de visões locais. Mas o objeto visto é feito de fragmentos de matéria e os pontos do espaço são exteriores uns aos outros. Um dado perceptivo isolado é inconcebível, se ao menos fazemos a experiência mental de percebê-lo. (MELEAU-PONTY, 1999, p.24-25).

Assim, diante dos dados, questiona-se para chegar à essência, compreendendo-se, contudo, que,

questionar o conhecimento não é negá-lo, não é ter uma concepção céptica com respeito a ele. Por outro lado, o método fenomenológico parte da ideia da necessidade de ter um conhecimento indubitável ou possível, ainda que, de início, não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento. (TRIVINOS, 1987,43).

O método em questão caracteriza-se, sobretudo, por colocar o conhecimento em suspenso para permitir a descrição do dado na totalidade de sua natureza.

### 3 | DISCUSSÃO DOS DADOS

Nossa sociedade esta marcada pela quantidade excessiva de informações diárias que recebemos, por vezes pela quantidade excessiva dessas informações, somos conduzidos à ilusão de que sabemos muito, no entanto, nesse sentido, o conhecimento é estritamente instrumental, uma vez que conforme nos aclara Santos (2000), a informação que chega a população é por vezes manipulada, não trás informações e pelo contrário, em lugar disso confundi, essa confusão gera o que intitula-se encantamento do mundo, nesse sentido o “o conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro” (LARROSA, 2016, p. 31).

Nessa lógica perversa, são recebidas e logo por vezes conduzidas nossas crianças desde os primeiros anos de vida, seja pelas informações por meio de mídias ou bombardeios de conteúdos sob o enunciado de estímulo de desenvolvimento, nota-se nesse contexto que, “a sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas” (BOFF, 2014, p. 11).

Pela superficialidade e rapidez com que a informações são recebidas, estão tornando-se cada vez mais reduzidas as aberturas de espaços reais, de diálogos de saberes não superficiais, que permitam vivências que proporcionem experiências, Larrosa nos alerta que “informação não é experiência. E mais, a informação não

deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. (2016, p.18).

Como discorreremos na introdução do presente estudo, frente ao ritmo acelerado da contemporaneidade, por vezes sem considerar suas histórias subjetivam-se nessa lógica até mesmo as crianças, suprimindo o presente para atender necessidades do que se projeta para o futuro, como disserta Santos (2002, p.239), “a contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção da totalidade, transformou o presente num instante fugido, entrincheirado entre o passado e o futuro”. Nesse contexto as experiências estéticas são tolhidas.

Faz-se necessário propiciar espaços e possibilidades como linhas de fuga frente a essa lógica, para isto, chamamos atenção para necessidade de destinarmos um olhar sensível a recepção dos recém-chegados, os bebês, assim pensar em espaços que proponham educação e experiências estéticas.

Acordamos que as experiências estéticas podem ser propiciadas em diversos ambientes, contudo para esta pesquisa específica elegemos a bebeteca por ser um espaço privilegiado para fruição literária, o bebê pode relacionar-se com o livro pela apreciação, como ele se relaciona com outros objetos, como por exemplo o brinquedo que para ele têm uma relação afetiva, dessa maneira, ao despertar a afetividade do bebê pelo livro e possibilidades nele presentes, é possível tecer um desenvolvimento sensível e o gosto pela leitura não apenas pela decodificação das letras, mas também a leitura do mundo, de si e do outro.

Por ser a bebeteca um lugar criado para atender o bebê, buscando propiciar vivências que promovam experiências estéticas, faz-se necessário que todos os aspectos físicos sejam pensados de forma adequada à faixa etária, desde o acervo literário, mobiliário, iluminação e atendimento, o diferindo assim de uma biblioteca convencional, “a integração desses aspectos é que caracteriza um espaço e determina o que ali será desenvolvido, satisfazendo ou não as expectativas e necessidades de quem o frequenta”. (SENHORINI, BORTOLIN, 2012, p.139).

Sabe-se que o bebê ainda em seus primeiros anos de vida, necessita de acompanhamento para frequentar o espaço, para tanto há a necessidade de preparar o espaço para receber o mesmo e seu acompanhante, sendo que estes também se tornam usuários do espaço,

[...] uma biblioteca para bebês precisa atentar para os aspectos que atendam as necessidades de seus usuários como espaço arquitetônico para o desenvolvimento das atividades, mobiliário adequado que não causem ferimentos nos bebês, locais para higiene e alimentação, cores, iluminação, entre outros itens que precisam ser vistos com atenção. (SENHORINI, BORTOLIN, 2008, p.133).

Compreendemos ainda que o espaço caracteriza-se também como propositor de múltiplas experiências que podem promover educação estética. Por educação

estética entendemos a educação do sensível, ou seja, aquela que ocorre por meio das sensações e sentimentos. Acordamos que cada indivíduo é um todo integrado e não há como pensar uma educação da razão desvinculada do ser sensível, assim, “a estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investigando sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não)” da sensibilidade. (ROSENFELD 2006, p.7).

No que se refere à estesia ou em sua origem *aisthesis*, podemos ser aclarados,

A palavra grega em português “*estesia*”, aponta para o contrário de anestesia. Ocupa-se com a estética, a partir do século XVII, é lidar com o mundo sensível, isto é, com possibilidades de aprender o mundo pelas vias sensoriais, pela percepção, participando de diferentes manifestações de acontecimentos do mundo. (NEITZEL; URIARTE; CARVALHO, 2016, p.188).

Concebemos que, vivências significativas na infância podem potencializar experiências marcantes, que dão sentido as palavras e a vida. Assim, é possível contribuir com uma formação não vazia de espírito, sensibilidade e empatia, mas aberta a sentir o mundo,

Sentir o mundo ao redor e estar apto a percebê-lo, contemplando-o e refletindo sobre ele de forma a aproveitar as sutilezas tão esquecidas e vitais como **conseguir ouvir as necessidades de nosso próprio corpo e também as do outro**, poderá afastar o homem da barbárie e eleva-lo ao patamar de homem cultivador. (NEITZEL; URIARTE; CARVALHO, 2016, p.189, grifos nossos).

Faz-se necessário ressignificarmos concepções e mediarmos espaços, tempo e vivências que sobreponham o coletivo ao individualismo, construindo momentos de formação sensível, construção de saberes e relações afetivas. Assim é possível desde criança, descobrir valores necessários à vida compartilhada no mundo no qual estamos inseridos e somos parte, não apenas como receptores, mas refletindo sobre eles, “a esse processo contemplativo e reflexivo chamamos de formação sensível” (NEITZEL et all, 2016, p.189).’

É necessário acentuarmos que a educação estética não propõe uma formação do sensível desvinculada da razão, “[...] as duas legislações devem existir com plena independência, e ainda assim perfeitamente unidas” (SCHILLER, 2015, p.118), uma vez que entendemos que em uma formação integral, ambas são contempladas, mas não como um jogo em que uma se sobrepõe a outra.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que promover espaços de contato e fruição literária na infância, pode propiciar momentos de novas vivências que toquem o ser-sensível e potencializem estesia gerando experiências estéticas à criança.

Concordamos que ao propiciarmos uma formação estética desde os primeiros anos de vida, permitirá ao bebê encontros, sensações, trocas, que o capacitaram frente à vida os tornando potentes.

A mediação literária permite aos bebês espaço de fala, mesmo sem expressarem oralmente palavras decodificadas, uma vez que “falamos mesmo quando não deixamos soar nenhuma palavra. Falamos quando ouvimos e lemos. Falamos igualmente quando não ouvimos e não lemos e, ao invés, realizamos um trabalho ou ficamos à toa”. (HEIDEGGER, 2003,p.7), contudo, compreender e abrir espaço para este fato só é possível por meio de uma educação sensível, que possibilite um encontro ao interior de sensações, como nos aclara Petit (2017,p.61):

Um desejo que pôde ser revelado porque alguém soube tocar essa sensibilidade primitiva, suscitar, pela voz, idas e vindas entre o corpo e pensamento, e possibilitar a recuperação, sob o texto, de um mundo interior de sensações, um movimento, um ritmo. Permitir que se entre na dança.

Ensinar a dançar, contudo, só é possível quando antes se aprendeu a dançar, portanto, conclamamos um agir reflexivo sobre nossas práticas diárias enquanto mediadores, sabendo que “cada pessoa dá a uma criança aquilo que tem mais sentido para ela. Ela lhe abre portas, Mais tarde a criança tomará posse daquilo ou não. Ela abrirá outras portas”. (PETIT, 2019, 23).

Defendemos a necessidade de espaços não sistematizados, mas organizados de forma fluida, a fim de promover momentos livres que permitam vivências que promovam experiências livres de estímulos reguladores. Na contrapartida de um espaço regulado e regulador, um espaço fluido permite maior segurança interna à criança pequena, cooperando assim com uma formação estética.

Nesse contexto, não queremos erroneamente promover a educação estética com a ideia de uma tábua salvadora, mas como possibilidade de “liberdade estética”, nas palavras de Schiller (2015, p.15) não uma liberdade ou autonomia vista na razão prática, mas antes uma liberdade *sui generis*, que permite ao indivíduo ser quem ele é. Não perseguimos aqui uma perspectiva de emancipação, por compreendermos que ao propormos um novo olhar sobre o espaço, deixamos de lado o modelo que julgamos regulador, mas apresentamos um outro modo que também pode ser subjetivador.

O que nos cabe aqui então, é pensarmos a partir da perspectiva que adotamos que tipo de sujeito a educação do sensível forma, para não categorizarmos modelos de perspectivas de educação, julgando a que adotamos como sensível e outras não, por compreendermos que ambas podem educar, contudo, por vezes de forma mais disciplinar, fechada, com menos porosidade, com menos espaço de fuga e fissura, ao tempo em que a educação estética apresenta-se como uma educação não enrijecedora ou embrutecedora.

Nesse viés, percorremos os efeitos que a educação estética pressupõe. Afirmamos que a educação estética é também uma forma de construção de

subjetividades, contudo, difere daquela que organiza sistematicamente a existência da criança pequena o do bebê. A formação estética constrói-se a partir das intersubjetividades “encontros personalizados, uma recepção, uma hospitalidade”. (PETIT, 2017, p.32).

Assim, aponta para *um homem no sentido pleno*, que é descrito por Schiller (2015) como aquele que “não busca apenas retirar-se à *clausura* da moralidade, mas empenha-se exatamente em dar vida às coisas que o cercam, em “libertar” os objetos que habitam sua sensibilidade, tornando possível um cultivo cada vez maior desta”. (p.15). Fala-se aqui de um ser com impulso lúdico, logo retomamos que este “não desfruta de uma liberdade moral *stricto sensu*, mas de liberdade em meio ao mundo sensível”. (p.15).

Nessa perspectiva, defendemos que o espaço bebeteca, por meio da organização e imersão na literatura, pode cooperar significativamente para esta construção, atuando o próprio espaço como mediador e subjetivador. [...] as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior [...], além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição de sujeito. (PETIT, 2017, p.32). Na medida em que ele estabelece determinada organização, a eficácia da subjetivação do mesmo está muito mais na tua ausência do que na tua presença de estímulos.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que há a necessidade de ressignificarmos nossas concepções sobre o tempo, espaço e criança, uma vez que por vezes, pensamos criança apenas como corpo dócil, portanto formatável, faz-se necessário repensarmos este corpo como para além do físico, também sensitivo e sensorial, destacamos assim em uma educação estética, promovida pela oferta de espaços como a bebeteca, que explorem o tempo não como legislador, mas como aliado, que realizem a mediação de textos literários que conduzam uma dança sensível pela vida, e a construção de um mundo interior

Porque os textos agem em vários níveis – sejam eles lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão: através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem; mas também de suas melodias, seus ritmos, seu tempo. (PETIT, 2017, p.61).

Nesse sentido, procuramos evidenciar no presente estudo, como as bebetecas podem ser potentes aliadas, promovendo vivências em que o bebê possa dialogar com todos os seus sentidos de forma positiva, por meio de uma educação estética.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ESCARDÓ, Mercê. B: bebeteca. EDUCACION y BIBUOTECA – Edição especial, ano 11, n. 100, p. 8-10 . Associação Tilde de Educação e Bibliotecas; Madri – Espanha, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003. p. 121.
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MELEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto de Moura. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. Ed. Ijuí: Unijuí. 2011.
- ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- NEITZEL, Adair; CARVALHO, Carla; *et al.* **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, out. 2002, p. 237-280.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SENHORINE, Mariana; BORTOLIN, Sueli. **Bebeteca: um espaço de mediação oral da literatura**. In BARBALHO et al. Espaços e ambientes para leitura e informação. Londrina; 2012, p. 131-155.
- SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. **Bebeteca: uma maternidade de leitores**. Informações & Informações. Londrina, v.13, n.1, p. 123-139, jan./jul. 2008.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 9. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.
- TRIVINOS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. **Educar como a arte de governar**. Currículo sem fronteiras, v.11, n.1, jan./jun. 2011, p.5-13.

## A PESQUISA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: OUVINDO AS VOZES DAS CRIANÇAS

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 05/02/2020

### Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria

Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação/EMEI Zacarias Pereira da Silva

Uberlândia – Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0499-8472>

### Renata Silva Lima

Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação/ EMEI Anísio Spínola Teixeira

Uberlândia – Minas Gerais

Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1708688925079534>

### Myrtes Dias da Cunha

Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação

Uberlândia – Minas Gerais

Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7883086091263511>

**RESUMO:** O presente trabalho tem o objetivo de apresentar propostas metodológicas de investigação no/do cotidiano escolar e baseia-se em uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Sociologia e Antropologia da Infância utilizando os seguintes autores: Cohn (2005); Delgado e Müller (2005). Essa possibilidade de

estudo, busca novas maneiras de compreender o cotidiano das escolas a partir do olhar das próprias crianças, considerando-as como sujeitos sociais da pesquisa. Nesse sentido, a metodologia de pesquisa proposta por esse trabalho apoia-se na Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey (2017), na pesquisa do tipo etnográfica de André (1995), Delgado e Müller (2005) e na pesquisa no/do cotidiano escolar de Ferraço (2002).

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia Qualitativa; Pesquisa no/do cotidiano escolar; Sociologia da Infância.

### RESEARCH IN / FROM SCHOOL EVERYDAY: HEARING THE CHILDREN'S VOICES

**ABSTRACT:** The present work has the objective of presenting methodological proposals of investigation in / of the school routine and is based on a bibliographic research based on the Sociology and Anthropology of Childhood using the following authors: Cohn (2005); Delgado and Müller (2005). This possibility of study, seeks new ways to understand the daily life of schools from the perspective of the children themselves, considering them as social subjects of the research. In this sense, the research methodology proposed by this work is based on the Qualitative Epistemology of Gonzalez Rey (2017), in the ethnographic research of André

(1995), Delgado and Müller (2005) and in the research in / of the school routine of Ferrazo (2002).

**KEYWORDS:** Qualitative Epistemology; Research in / of school routine; Sociology of Childhood.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar propostas metodológicas na investigação no/do cotidiano escolar a partir de um levantamento bibliográfico cujos autores consideram as crianças como sujeitos da pesquisa. É importante dissertar sobre tal questão em um evento científico que discute a investigação na escola, pois a maioria das pesquisas evidencia o currículo, a didática, o professor, mas nem sempre dão voz aos estudantes.

Sobre esse silêncio das vozes das crianças nos estudos, Delgado e Müller (2005, p.168) comentam: “Nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização.” Para contribuir com essa lacuna nas investigações nas escolas, esse trabalho pretende discutir possibilidades de investigação que considera as crianças como sujeitos na pesquisa.

Para tanto, o texto está organizado de maneira a compreender a construção do conhecimento científico a partir da abordagem qualitativa, apontando algumas críticas ao modelo cartesiano e propondo a Epistemologia Qualitativa na pesquisa acadêmica (GONZALEZ REY, 2017). Em seguida, apresentaremos como opções metodológicas afinadas com a epistemologia qualitativa a pesquisa no/do cotidiano escolar (FERRAZO, 2002) e a pesquisa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995; DELGADO; MÜLLER, 2005). Essas abordagens têm como referencial teórico a Sociologia e Antropologia da Infância (COHN, 2005) que defende a importância de considerar a criança como sujeito da pesquisa.

## 2 | A PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A partir do final do século XIX alguns cientistas questionaram se o método de averiguação usado nas ciências físicas e naturais era o mais adequado e iniciou-se um movimento de questionar conceitos e práticas mecanicistas utilizados nas ciências humanas e sociais buscando superar dogmas da pesquisa naturalista que preconiza a quantidade ao invés da qualidade, o resultado ao invés do processo, a neutralidade em detrimento do diálogo e construção. Como afirma André (1995, p.17): “a pesquisa qualitativa busca a interpretação em lugar da mensuração,



a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador.” Nesse processo de questionamento e produção de outras possibilidades para o estudo de problemas que envolvem o ser humano, a abordagem qualitativa e etnográfica na educação apresentou-se como um caminho importante e válido a ser seguido.

Dessa forma, o capitalismo vem submeter as pesquisas nas universidades aos interesses do mercado e precisarão mostrar resultados nas perspectivas do positivismo sem autonomia e com fins de neutralidade e objetividade científica. A ideia modernizante pretende a privatização do público, a fim de diminuir as pesquisas encomendadas. Assim, afirma Chauí (2001, p. 193):

Em suma, se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional.

Entretanto, a universidade luta para a prática da pesquisa utilitária e com autonomia e assim desmonte o consenso criado. Assim, podemos pensar a função social das investigações no âmbito acadêmico. E para isso, precisamos transgredir essa maneira linear de compreender a ciência e seu processo investigativo, dando visibilidade a novos modos de ver o objeto de estudo.

Porém, “romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero.” (FERRAÇO, 2002. p. 103) Portanto, as metodologias de pesquisas adotadas, principalmente no campo educacional, precisam romper com a maneira linear de compreender e produzir ciência. No entanto, não é processo fácil, é necessário lidar com dados que não podem ser previstos previamente nem interpretados a partir do primeiro olhar.

Partindo dessa maneira sensível de construir conhecimento Gonzalez Rey (2017) apresentou a Epistemologia Qualitativa trazendo novos progressos na pesquisa no que diz respeito aos estudos dos processos psicológicos acerca da cultura. Dessa forma, enfatiza o estudo do sujeito como classe epistemológica no processo de produção do conhecimento; o caráter construtivo – interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade e o diálogo na pesquisa para superar a neutralidade e considera portanto, o pesquisador/ra como protagonista para além de participante.

Ao adotar como opção metodológica a Epistemologia Qualitativa, consideramos que a construção do conhecimento não ocorre dissociada da constituição dos sujeitos

envolvidos, desse modo “o pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo, marcado por sua história, valores, enfim, de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva.” (GONZALEZ REY, 2017, p. 36)

Ainda assim, o pesquisador necessita de uma formação epistemológica para conseguir encontrar caminhos investigativos, demonstrar como direcionou todo o processo de pesquisa. Nesse sentido, a metodologia adotada não pode enfatizar os instrumentos, nem abordagem quantitativa em detrimento da qualitativa. “Então, a questão da qualidade da pesquisa depende mais da lógica das articulações das formas de abordar os problemas, dos processos da elaboração das respostas para esses problemas, das formas de compreender a ciência e a produção do conhecimento, que das escolhas técnicas.” (GAMBOA, 2003, p. 403)

### **3 | CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA E PESQUISA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR**

A construção do conhecimento não ocorre de maneira sequencial, neutra e objetiva, principalmente quando se trata da pesquisa em educação. Para tanto, as investigações acadêmicas no campo educacional podem se fundamentar em abordagens que consideram conhecimento como uma criação, permeado por aspectos que nem sempre podem ser vistos ao primeiro olhar.

Com base nas considerações acerca do modo de se fazer pesquisa, compreendemos que não é somente a escolha dos instrumentos de construção de dados que são importantes para o caminho a ser seguido. Mas as metodologias de pesquisa devem levar em consideração o cultural, o histórico, o social, o subjetivo, tanto do pesquisador quanto do objeto/sujeito pesquisado. Essa maneira de se investigar pode compreender tanto abordagem quantitativa quanto qualitativa, desde que o pesquisador tenha uma epistemologia definida.

Nessa perspectiva, podemos citar algumas possibilidades de metodologias de pesquisa em educação que consideram a multiplicidade de aspectos que podem influenciar na investigação científica: pesquisa com o cotidiano e a etnografia.

A partir do texto *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*, Ferraço (2002) apresenta as múltiplas possibilidades para se estudar dia a dia no espaço educativo a partir de uma metodologia momentânea, passageira. Essa maneira de pesquisar o cotidiano não é possível de ser compreendida a partir do aporte teórico cartesiano, pois além do simplesmente olhar, esse contexto envolve outras maneiras de interagir e perceber os sujeitos/objetos de estudo.

Ao investigarmos o cotidiano escolar, lidamos com singularidades e

subjetividades, tanto das pessoas que compõem a instituição educativa quanto do pesquisador. Esse contexto envolve múltiplas possibilidades de interpretações, pois cada um carrega sua história e suas vivências. Com isso, há uma diversidade de caminhos para se seguir, que estão em constante mutação, mudanças de rotas, nem sempre previsíveis. Nessa perspectiva “em termos gerais, a metodologia assumida, considerou o cotidiano da escola como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados” (FERRAÇO, 2002, p.93)

Portanto, a pesquisa do cotidiano se apresenta como uma metodologia que está permeada pela brevidade de suas definições. Está em constante (des) construção pois envolve pessoas que possuem singularidades e esses indivíduos estão inseridos em contexto histórico e cultural, influenciando sua maneira de agir e pensar. No entanto, apesar de ser um fator complexo, é também uma possibilidade de se fortalecer a rede de profissionais e estudantes que compõem o espaço/tempo escolar, a partir da reflexão dos problemas enfrentados, resistindo às dificuldades e buscando meios para sobreviver.

Outra metodologia de pesquisa importante dentro da compreensão do conhecimento como processo em construção e como indissociável de seu contexto cultural, social e histórico é a etnografia. Nesse sentido, é necessário destacar Geertz (1989) que apresenta a cultura como uma descrição densa e que seus conceitos só podem ser entendidos dentro de uma teia, das relações sociais, assim “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, [...] como uma ciência interpretativa, à procura de significado.” (GEERTZ, 1989, p. 4)

Nesse cenário é que a etnografia se insere, é uma metodologia de pesquisa que se caracteriza como interpretação da cultura através da imersão no cotidiano e “o ponto de partida desse método é a interação entre pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos de carne e osso.” (FONSECA, 1999, p. 58) Considerando o contexto histórico, social e cultural do que será investigado, a pesquisa etnográfica tem o subjetivo como importante aspecto a ser estudado, ou seja, aquilo que nem sempre pode ser visto imediatamente.

Devido a essa complexidade do subjetivo, muitos aspectos não são apreendidos de imediato, para tanto, consideramos que para auscultar as vivências das crianças podemos adotar a pesquisa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995). A etnografia caracteriza-se pela interpretação da cultura através da imersão no cotidiano, nesse contexto os sujeitos da pesquisa são influenciados uns pelos outros e pelo ambiente que vivenciam.

Ainda segundo o autor, nesse tipo de pesquisa devem ser utilizadas técnicas concernentes a etnografia em si: observação participante, entrevista intensiva e

análise de documentos. A primeira técnica consiste na investigação da realidade a partir da influência do pesquisador com objeto de estudo; a segunda perscruta o que não ficou esclarecido na observação; a análise de documentos pode contribuir para a contextualização e complementação das demais técnicas utilizadas.

Ainda com a limitação temporal, a etnografia contribui para uma visão mais atenta aos fatores que interferem na pesquisa, mas nem sempre são vistos ou considerados. Dentre eles podemos destacar a preocupação com cultura, os significados, o social, a tentativa de explicar como os fenômenos se constituem. Portanto, é um campo que contribui, com a compreensão de que não se consegue fazer a pesquisa desconsiderando a cultura e suas interpretações.

Apesar desses instrumentos, nossa maior preocupação é considerar a criança como sujeito da pesquisa, ou seja, a pesquisa será realizada com elas e não sobre elas. Nesse sentido,

A participação das crianças envolve mudanças nas ênfases dos métodos e das técnicas de pesquisa. Reconhecê-las como sujeitos ao invés de objetos de pesquisa implica aceitar que as crianças podem “falar” no seu próprio direito e relatar suas visões e experiências como válidas.” (ALDERSON, 2008, p.2, tradução nossa)<sup>1</sup>

Dessa maneira, podemos compreender as crianças como protagonistas nas pesquisas educacionais, considerando como importante o que elas tem a dizer nas diferentes maneiras de expressão: fala, desenho, nas brincadeiras de faz-de-conta.

#### **4 | PESQUISA COM AS CRIANÇAS: OUVINDO SUAS VOZES NO COTIDIANO ESCOLAR**

Até algumas décadas atrás, as teorias tradicionais não valorizavam as crianças como atores sociais e a infância como grupo social complexo e heterogêneo, entretanto, a Sociologia pode rever seus conceitos e voltar seu olhar para a proposta da Sociologia da Infância. No Brasil, um dos pioneiros foi Florestan Fernandes (1961), ao reconhecer a criança como agente de socialização em sua obra *As “trocinhas” do Bom Retiro* que aponta as dificuldades de comunicação entre o mundo das crianças e dos adultos. Ainda com os estudos socioantropológicos surgiram com pesquisadores do Brasil e outros países com as questões éticas e políticas da infância, com obras que mostraram o foco nas vozes e no ponto de vista das crianças, com problematização dos desafios e caminhos nas pesquisas com e sobre crianças.

Dessa forma, a antropologia enfatiza a influência da cultura para o crescimento da criança. Cohn (2005) apresenta a ideia de que a criança tanto produz cultura,

---

<sup>1</sup> “Children’s participation involves changing emphases in research methods and topics. Recognising children as subjects rather than objects of research entails accepting that children can ‘speak’ in their own right and report valid views and experiences.” (ALDERSON, 2008, p.2)

como a reproduz e por isso acredita também que cada criança é única “Crianças existem em toda parte e podemos estudá-las comparando suas vivências: mas as mesmas são diferentes para cada lugar e, por isso, devem ser compreendidas no seu contexto sociocultural” (COHN, 2005, p. 19). Portanto, as crianças na escola criam sentidos, e atuam diante do que vivem, atribuem significados que diferem da maneira de pensar dos adultos.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

As pesquisas acadêmicas nas instituições escolares precisam considerar o que as crianças pensam, como constroem o conhecimento, resolvem conflitos, retratam suas experiências, desde a educação infantil. Ao ouvir as vozes das crianças a partir de suas vivências, consideramos o contexto social, histórico, cultural, afetivo tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, “envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais.” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 172)

Investigando o cotidiano escolar, não podemos compreender a ciência a partir do modelo cartesiano de pesquisa, de acordo com Ferraço (2002, p. 104), alguns autores rompem com a linearidade se pensar a ciência “[...] nos jogando numa dinâmica transitória de possibilidades diversas, em permanente estado de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens.”

Portanto, o presente trabalho não pretendeu dar o passo-a-passo de um modelo a ser seguido para a pesquisa nas escolas, mas apresenta algumas possibilidades investigativas que se desvencilham de uma focalização estrita no currículo, ao professor e colocam a criança como sujeito da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. Children as researchers: participation rights and research methods. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. **Research With Children: Perspectives and Practices**. 2. ed. Routledge: Falmer Press, 2008. p. 276-290. Disponível em: <[http://discovery.ucl.ac.uk/10070478/1/Alderson\\_children%20as%20researchers.pdf](http://discovery.ucl.ac.uk/10070478/1/Alderson_children%20as%20researchers.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as

crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p.161-179, maio/ago. 2005. Bimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera:: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: Sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 91-107.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. SP: Editora Anhambi, 1961.

FONSECA, Cláudia, Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In.: **Revista Brasileira de Educação**. 1999. Campina, SP: Editora Autores Associados. Jan/fev/mar/abr, nº10, p. 58-89. Disponível em: <[https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf)>. Acesso em 02 jun. 2019.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contrapontos** – v.3, n. 3, p. 393-405, Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: < <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/735/586> > Acesso em: 21 mai. 2019.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. Notas sobre a briga de Galos Balinesa. In.: **A interpretação das culturas**. s/t. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A. (LTC), 1989, p. 3-21, 185-213.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2017. 205 p. Tradução de Marcel Aristides F. Silva.

## E O PASSADO É UMA ROUPA QUE NÃO NOS SERVE MAIS: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A HETEROIDENTIFICAÇÃO FENOTÍPICA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Data de aceite: 11/03/2020

### **Eric Rodrigues de Lima**

Graduando em Licenciatura Plena em História. Bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT), desenvolvendo projeto sobre novas metodologias para o ensino de História. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA) e Endereço eletrônico: erick.ibf40@gmail.com

### **Cristiane da Silveira**

Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas e professora de Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Endereço eletrônico: silcristiane@yahoo.com.br

### **Laudicéia Fagundes Teixeira**

Graduada em Direito. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior (Grafite) e do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (Negra). Endereço eletrônico: fagundesadvocacia@outlook.com.br

### **Paulo Alberto dos Santos Vieira**

Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso e do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Superior (GRAFITE). Endereço eletrônico: vieirapas@yahoo.com.br

### **Simone Ferreira Soares dos Santos**

Graduada em pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult). Militante do Grupo TEZ - Trabalho Estudos Zumbi. Bolsista CAPES PROSUC. Endereço eletrônico: simonne555@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo se propõe a realizar uma discussão sobre as políticas de ação afirmativa, analisando, principalmente, a Portaria Normativa número 04 abril de 2018, que regulamentou os procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais. Buscou-se identificar no debate quais são as bases teóricas, metodológicas e conceituais que permeiam as distintas posições identificadas em Comissões de Verificação. Pretende-se também relacionar estas bases com pesquisas acadêmicas que dedicaram atenção ao tema das relações raciais e, em especial, às cotas para negros no ensino superior. Por fim, há a pretensão de apresentar algumas considerações a respeito das implicações teóricas, conceituais e políticas que perpassam as determinações contidas na Portaria Normativa de abril de 2018. Identificou-

se que as comissões vêm se proliferando em Instituições de Ensino Superior no Brasil e representa um retrocesso político em relação à auto-declaração e identificação em termos de pertença racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** acesso, ensino superior, cotas para negros, heteroidentificação, bancas de verificação.

**ABSTRACT:** This article proposes to discuss affirmative action policies, analyzing, mainly, Normative Ordinance number 04 April 2018, which regulated the procedures of heteroidentification complementary to self-declaration of black candidates, for the purpose of filling reserved vacancies in competitions. federal publics. We sought to identify in the debate which are the theoretical, methodological and conceptual bases that permeate the different positions identified in Verification Committees. It is also intended to relate these bases to academic research that has devoted attention to the theme of race relations and, in particular, to quotas for blacks in higher education. Finally, it is intended to present some considerations about the theoretical, conceptual and political implications that permeate the determinations contained in the Normative Ordinance of April 2018. It was identified that the commissions are proliferating in Higher Education Institutions in Brazil and represents a political setback to self-declaration and identification in terms of racial belonging.

**KEYWORDS:** access, higher education, quotas for blacks, affirmative heteroidentification, action Verification Commissions.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao se analisar a história do Brasil identifica-se que a questão da igualdade e da construção da cidadania se encontra num eterno fazer-se. Tal como relações e políticas positivas pautada na diferença, na alteridade e na diversidade. Não menos evidente têm-se a exclusão de milhares de sujeitos dos bancos das escolas e universidades, em sua maioria negros. No decorrer do tempo e com a forte mobilização dos negros verifica-se a implementação de políticas de ações afirmativas que visa sanar as asimetrias sociais.

O surgimento das primeiras ações afirmativas teve origem na Índia, conforme Pereira e Zientarski (2011, p. 494). O debate tivera início ainda na década de 1920 e quando do processo de independência os princípios da política de ação afirmativa foram consagrados no texto constitucional de 1948 naquele país. Contudo, Moehlecke (2002, p. 198) apresenta a ideia que o termo apareceu pela primeira vez nos Estados Unidos pelos idos de 1960, quando os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas com relação íntima com o movimento dos direitos civís, tendo como bandeira a extensão da igualdade de oportunidade a todos. Exigiam do Estado não somente a garantia de leis anti-segregacionistas<sup>1</sup>,

1 Para Pereira (2012, p. 5), segregação nos lembra “isoladamente e separação”. No caso específico, a



mas também melhorias das condições de vida da população negra.

No caso brasileiro, há diferentes visões acerca do surgimento da implementação de políticas de ação afirmativa. Assim, para Santos (1999, p.222) o primeiro registro encontrado da discussão em torno da temática é de 1968, quando houve manifestação favorável dos técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho para a criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma porcentagem mínima de empregados negros. Por outro lado, na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)<sup>2</sup> datada de 1943, é possível encontrar registros de políticas de ação afirmativa como a garantia de emprego aos brasileiros e a proibição da discriminação de gênero. Temos também Lei 5465<sup>3</sup> que reservava percentual de vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, residentes em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio.

Seja por um aspecto ou outro relacionado às datas, podemos asseverar existir um largo consenso em torno do conceito de políticas de ação afirmativa. Em sentido amplo, Gomes (2003: 15-58) entende que, ação afirmativa é planejar e atuar para promover a representação de pessoas que pertencem a grupos que tem histórico de subordinação ou exclusão em determinados espaços como empregos ou escolas.

Os registros aqui mencionados surgem, de modo emblemático, no campo do mercado de trabalho e da educação. Neste contexto os registros de políticas de ação afirmativa no Brasil foram experimentados desde as décadas iniciais do século XX. A partir de então um conjunto de grupos e segmentos sociais têm sido, após intenso processo de reivindicações, contemplados com políticas desta extração: as Leis nº 8.112/90 e nº 8.213/91, que tratam da reserva de vagas para pessoas com deficiência física, nos cargos públicos e empresas privadas; e a Lei nº 9.504/97, que reserva para mulheres percentual para se candidatarem a partidos políticos, são bons exemplos do que argumentamos.

Muito embora tenham sido mobilizadas desde muito cedo por setores progressistas, é a partir do biênio 2001/2002 que cursos de nível superior passam a receber estudantes negros cujos respectivos ingressos se deu por políticas de ação

segregação tratada é a racial, que parte da ideia de inferioridade de uma raça em detrimento de outra, especificamente, os negros inferiores aos brancos. Nos Estados Unidos a segregação era legalizada, e as leis oficializavam discriminações. Disponível em [http://ofelia.com.br/\\_arquivos/files/tcc2012\\_trab/Isabela%20Fernandes%20Pereira.pdf](http://ofelia.com.br/_arquivos/files/tcc2012_trab/Isabela%20Fernandes%20Pereira.pdf) Acesso em 16.set.18.

2 A CLT surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, unificando toda legislação trabalhista existente no Brasil. Seu principal objetivo é a regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho, nela previstas. A CLT é o resultado de 13 anos de trabalho - desde o início do Estado Novo até 1943 - de destacados juristas, que se empenharam em criar uma legislação trabalhista que atendesse à necessidade de proteção do trabalhador, dentro de um contexto de “estado regulamentador”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm) Acesso em 16.set.18.

3 A Lei do Boi. Esta foi revogada muitas décadas depois pela Lei nº 7.423, de 1985. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L5465impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5465impresao.htm) Acesso em: 16.set.18

afirmativa.

As políticas afirmativas para a população negra são orientadas pelo princípio da compreensão de que a variável cor/raça/etnia é um critério aceitável, seja nas admissões no mercado de trabalho, nos contratos com o governo, na educação e em outras áreas, tendo como ponto de partida a situação histórica de desigualdade de oportunidades vivenciadas pela população negra (HERINGER, 2010, p.5).

Ainda que a primeira lei de cotas na educação, a Lei do Boi para nacionais<sup>4</sup>, tenha fugido ao objetivo das políticas de ação afirmativa, pois privilegiava uma classe não necessariamente excluída socialmente (PEREIRA e ZIENTARSKI, 2001: pp. 502 e 503), os argumentos questionadores do mérito, da qualidade e da ampliação de práticas discriminatórias (recrudescimento do racismo em relação aos beneficiários das cotas) voltaram-se exclusivamente às políticas que buscam alcançar a população negra e os povos indígenas (VIEIRA, 2008, p. 186 e 187).

Para Bernardino (2004, p. 26), por exemplo, os argumentos utilizados para questionar a legalidade das cotas para negros e silenciados em outras políticas de ação afirmativa estão baseados no racismo e compreende que o dissenso existe não por serem políticas particularistas, mas porque se propõe a desenvolver políticas sensíveis à raça. Acrescenta, como um elemento a mais nesta discussão política, o fato de o grupo racial a ser beneficiado pelas ações afirmativas ser composto por pessoas negras, o que por si só faz com que preconceitos, que até então estavam dissimulados, venham à tona.

Em 2012 o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela constitucionalidade das cotas para negros. Neste mesmo ano, a Presidência da República sancionou a Lei n. 12.711<sup>5</sup>. Dois anos mais tarde, ou seja, em 2014, foi aprovada a Lei n. 12.990 que previa cotas para negros em concursos públicos federais, reservando um percentual de vagas para candidatos negros autodeclarados.

A decisão do STF avançou no sentido de assegurar a validade da política de ação afirmativa, assegurando que a mesma não conflitava com os termos da Constituição Federal de 1988 e tampouco contribuía para instabilidades sociais ou jurídicas; pelo contrário, as políticas de ação afirmativa apresentavam-se como alternativas de reparação, reconhecimento e busca de equalização de oportunidades. Ressalte-se que a esta época um amplo leque de Instituições de Ensino Superior já adotava estas medidas. Se a Lei 12.711/12 engendrava uma regra para o sistema federal de ensino superior, uma miríade de outras instituições de ensino mantinham ou deliberavam por programas de ação afirmativa no âmbito de suas respectivas

4 A Lei do Boi reserva 2/3 dos postos de trabalhos para nacionais e foi revogada pela Lei nº 7.423, de 1985. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L5465impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5465impressao.htm) Acesso em: 16.set.18

5 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) acessado em: 10/03/2019.

autonomias (HERINGER e FERREIRA, 2009).

Sob esta perspectiva, há de se notar que nem todos programas de ação afirmativa adotados por IES estão sob a égide da mencionada lei. Em universidades estaduais ainda tem prevalecido as das cotas para negros e indígenas, o que deixou de ocorrer em 2012 no sistema federal de ensino superior, uma vez que a Lei 12.711/12 subordinou a lógica das cotas para negros à dinâmica sócio-econômica em uma nítida tentativa de conciliar com críticas desferidas contra as cotas para negros e indígenas no ensino superior.

Em 2012 quando da decisão do STF e da sanção da Lei Federal um grande número de modelos já se fazia presente no cenário nacional e burlas e fraudes já eram informadas às autoridades acadêmicas e judiciárias. Raramente, alguma providência efetiva se fazia presente, a não ser quando esses fatos chegavam à imprensa.

A imobilidade das instituições em inibir supostas fraudes e a própria prática de fraudar trouxe à tona argumentos racista que pareciam estar superados. Não podemos interpretar esta inação como resultado exclusivo de gestões ineficazes ou ineficientes, pois deste ponto de vista bastaria a realização de substituições para que os resultados plenos fossem alcançados.

De nossa perspectiva, esta imobilidade ou inação possui profundas raízes na dinâmica das relações raciais da sociedade brasileira, correspondendo de maneira límpida e transparente ao racismo estrutural. De acordo com López (2012: p. 127)

O racismo institucional [...] não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação (como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual reconhecidas e punidas pela Constituição brasileira). Ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades. A produção e o uso do conceito de racismo institucional para a promoção de políticas de igualdade racial vêm se dando desde o final da década de 1960, vinculados a contextos pós-coloniais de empoderamento e (re)definição de sujeitos políticos negros em âmbito transnacional.

Somente a partir de 2014, após mais de uma década da política e de denúncias de fraudes, pode-se perceber ações consistentes para garantir o direito à vaga aos realmente pertencentes ao grupo de sujeitos de direito. As denúncias realizadas nos meios de comunicação podem ter sido o principal elemento capaz de mobilizar algum tipo de mudança. As bancas de verificação parecem ser o primeiro experimento que pretende disciplinar os certames onde sejam previstas vagas para negros auto-declarados. A alternativa encontrada – a exclusividade fenotípica – parece contribuir

com o retrocesso do debate sobre as relações raciais às décadas iniciais do século XX no Brasil. A hora é de avançarmos rumo à politização da raça e a desracialização das relações sociais, o que parece não poder ser contemplado com o instituto da heteroidentificação complementar à auto declaração.

Em 2018 foi instituída a Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, pelo Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG), que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, ainda que a Portaria seja específica para concursos públicos, o mecanismo tem sido utilizado em larga escala pelas Instituições de Ensino Superior Público Federal na verificação da autodeclaração de candidatos a política afirmativa sensível à raça.

## 2 | RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: MAPEANDO O CAMPO

O debate sobre relações raciais não é algo novo ou que se constitua como novidade para a sociedade brasileira. Apesar de haver uma ruptura nas pesquisas deste campo temático com a eclosão do golpe institucional e a consequente ditadura militar que se instalou no país (1964-1985), autores como Azevedo (2004, pp. 27-90), Schawrcz (1993, pp. 67-98) e Santos (2002, pp. 119-148) já demonstravam em suas respectivas obras que o tema das relações raciais sempre esteve, digamos assim, na ordem do dia. Em uma síntese bastante adequada das imbricações deste tema com a cultura e a política no Brasil, Munanga (2004, pp. 107-120) e Ortiz (1986, 13-44) empreendem reflexões que nos auxiliam a perceber o quanto o debate sobre a presença de distintos grupos sociais têm marcado a história deste país.

Se traçarmos uma síntese que consiga expressar as principais contribuições de autores que se enveredaram por este campo analítico, parece-nos ser possível traçar uma linha do tempo da qual poderá se depreender alguns aspectos que estão sempre presentes nos imbróglis cujo centro nervoso seja a raça (GUIMARÃES, 2003).

Deste ponto de vista, a redução da raça aos componentes fenotípicos amparados pelas proposições da antropologia física e das ciências da vida, foi o tom adotado por intérpretes da realidade brasileira entre 1888 e 1930 (SANTOS, 2002: pp. 63-118 e MUNANGA, 2004: pp. 53 a 90). Para grande parte dos intérpretes à época a composição racial do Brasil com forte presença da população negra condenava a nação à barbárie.

A solução do branqueamento da população brasileira que repousava no imaginário daqueles “construtores da nação”, se tornou concreta na formulação de políticas públicas. As políticas do branqueamento – simbólico e real – tiveram uma

de suas mais agudas expressões na massa de migrantes europeus que a partir de 1870 se dirigiram rumo ao Novo Mundo, em particular em direção ao Brasil (DIWAN, 2007; SOVIK, 2009).

Para o período seguinte que se inicia por volta de 1930 e se estende até o fim da década de 1970, que corresponde fim de um longo ciclo vertiginoso de crescimento da economia brasileira e da retomada dos movimentos sociais em prol da democracia, o tema das relações raciais parece ter sido circunscrito ao mito da democracia racial.

A sustentação desta perspectiva estava assentada em uma suposta docilidade da escravidão e dos escravocratas durante o período colonial, que se assentara na escravização de africanos e cujo desdobramento teria proporcionado uma profunda fusão cultural, erigindo o povo brasileiro. Esta construção, a do mito da democracia racial, acreditava ter existido no Brasil uma profunda mescla, que ultrapassava os contornos biológicos – ainda que as heranças marcassem as contribuições das três raças – responsável pelo equacionamento de tensões raciais e a superação do racismo no interior da sociedade brasileira.

Supostamente sendo a expressão maior da capacidade do convívio harmonioso, a democracia racial serviu às razões do Estado brasileiro (ALBERTI e PEREIRA, 2007 e SANTOS, 2006) na medida em que a ideia de uma nação homogênea e livre de conflitos raciais ia se consolidando pelos vários quadrantes do mundo.

Os horrores perpetrados contra grupos humanos “subalternos” – judeus, ciganos, homossexuais etc – nos campos de concentração e a própria construção da tese de superioridade racial, já partilhada por experimentos eugênicos no Brasil (BOARINI, 2011; BOARINI 2012) e nos Estados Unidos (STEPAN, 2005), por exemplo, gerando grande comoção internacional que diante da Declaração dos Direitos do Homem (ONU, 1948) trabalhava pelo banimento de experimentos semelhantes aos observados ao longo do período do conflito mundial cujo principal teatro de operações militares foi a Europa Ocidental.

Em 1951 o *Projeto Unesco* (SANSONE, 2007, pp. 11-62; VIEIRA, 2016, pp. 80-82;) desembarcava em cidades brasileiras – Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo – com o propósito de compreender a façanha que teria sido realizado pela sociedade brasileira – a integração nacional em termos raciais e culturais. Entretanto, pesquisas como as de Florestan Fernandes (2007), Luiz de Aguiar Costa Pinto (1998) e Virgínia Bicudo (2010), dentre outros pesquisadores envolvidos neste projeto, comprovaram que a democracia racial efetivamente não passava de um mito.

Um mito distante de uma perspectiva da antropologia física, porém portador de um conteúdo que escamoteava as reais condições de vida da população negra no Brasil. Esta crítica nascida sob a batuta de um dos mais destacados sociólogos brasileiros contribuiu sobremaneira para pôr em xeque as bases do

pensamento conservador que embalara muitos intérpretes da sociedade brasileira, reapresentando, assim, novos desafios para se compreender as tensas, desiguais e violentas relações raciais no Brasil. O protesto negro (RIOS, 2012) desafiava a sociedade e seus intérpretes ao problematizar o processo de racialização desta sociedade que, concomitantemente, engendrava “privilégios e sortilégios” advindos do binômio cor/raça.

Ainda que perdurasse até meados da década de 1980 (SANTOS, 2006: pp. 9-78), é na década anterior que a ditadura militar inicia seu ocaso. As intensas mobilizações e as greves sindicais, o revigoramento de distintos movimentos sociais identitários e o ressurgimento de associações do movimento negro sinalizavam para as crescentes dificuldades de manutenção do poder por parte dos setores apoiadores da ditadura militar. O tema das relações raciais passava a ser pautado em termos da politização das reivindicações presentes nas bandeiras de luta e o caminho político e social rumo à (re)democratização da sociedade brasileira só seria possível se as profundas assimetrias em termos raciais fosse incorporada à gramática social.

Coube ao Movimento Negro Unificado, as associações, entidades e outras representações negras vinculadas à renovação capitaneada pelos ares de (re) democratização (HANCHARD, 2001), protagonizar um giro na agenda política (BALLESTRIN, 2013) e impregnar novos rumos aos debates identitários (HALL, 2006).

Em outras palavras, à agenda política foram incorporados pleitos que contemplassem a população negra no núcleo e no interior das políticas públicas, a partir do alargamento de perspectivas que problematizavam a vinculação entre a posição do sujeito político a partir de sua inserção no modo de produção produtor de mercadorias. A agência já não estava mais sob o crivo exclusivo da estrutura econômica e argumentos economicistas, portanto a vida social passava a ser compreendida por intermédios de outros signos e símbolos.

As lutas anti-coloniais e de libertação nacional empreendida por países africanos a partir da década de 1950, o movimento dos direitos civis que ocorreram nos Estados Unidos na década seguinte, a massiva migração de africanos, asiáticos, caribenhos e latino-americanos para países europeus a partir de fins dos anos 60 e que se estendeu pela década de 1970, teve profundos impactos no interior do movimento negro e da própria sociedade brasileira. Estas articulações já não eram mais observadas como expressões exclusivas do nacional aqui entendido não apenas em termos territoriais, mas com ênfase em aspectos linguístico-religiosos-culturais.

A ideia de uma Sexta Região<sup>6</sup> e a retomada e (re)elaboração de códigos

<sup>6</sup> Para uma breve aproximação ao termo, poderíamos afirmar que a Sexta Região corresponde à experiência da população negra fora do continente africano, independente de idioma(s), religiosidade e outras configurações que têm sido pensadas no âmbito das categorias da identidade e do território nacionais. A Sexta Região pode

linguísticos, que se estendem além das fronteiras geográficas; os aspectos culturais que, ao ressignificar expressões do político, deslindam outras reivindicações identitárias; as mudanças de ordem constitucional que possibilitam, em termos normativos, o reconhecimento de idiomas, territórios, representações religiosas, direitos e tradições das populações negras, são alguns exemplos dos contornos simbólicos e materiais de novas perspectivas que trazem para a superfície dos debates sobre as relações raciais que acionam processos de reconexões e reencontros com os afrodescendentes independentemente de onde estes grupos estejam radicados em termos da equação do Estado Nacional, que tratou de homogeneizar, reduzindo a um só pólo, as presenças de diferentes povos, territórios e idiomas. Em síntese, a construção da ideia do nacional que buscava assimilar, aniquilando, diferenças.

A perspectiva diaspórica sugere novas possibilidades de reconfiguração de valores, éticas e epistemes presentes desde meados do século XV quando a raça Quijano (2007, 43-52), pela primeira vez na história da humanidade, passou a ser pensada como elemento que efetivamente desigualava e diferenciava os seres humanos. O resultado destes processos que atravessam diversos campos da atuação humana – da vida cotidiana à antropologia; das trocas (simbólicas ou não) à ciência econômica; da interação entre grupos sociais à sociologia; das navegações à ciência náutica; dos experimentos da vida às células-tronco etc – foi e é largamente conhecido: escravização, genocídio, subalternização, inferiorização, assimilação da população negra.

No limiar do século XXI a sociedade brasileira voltou a debater princípios das políticas de ação afirmativa (VIEIRA, 2016: pp. 37-79 e 137-169) consagrados desde as primeiras décadas do século anterior. O desafio que se apresentara na primeira década de implementação das cotas para negros, relacionou-se com um aparente paradoxo: largamente conhecidas e experimentadas pela sociedade brasileira, as políticas de ação afirmativa na modalidade cotas para negros e indígenas fora posta sob várias interrogações.

Os argumentos arrolados por Vieira e Medeiros (2006: pp. 27-52) identificaram que expressiva parcela das críticas às cotas para negros estavam calcadas em distintas formas de discriminação e práticas racistas. Em poucos momentos, como os que se pôde observar naqueles anos, o racismo, que estrutura e é estruturante da sociedade brasileira, se apresentou com tamanha nitidez (KABENGELE, 2010). As múltiplas, inovadoras e criativas formas de problematização, crítica, denúncia, resistência, combate, proposição e superação do racismo desenvolvidas pelo Movimento Negro são, deste ponto de vista, os principais elementos que possibilitaram

---

ser compreendida a partir do conceito de Diáspora Africana. Para alguns detalhamentos consultar o documento final do *Encontro de África e a Diáspora Africana*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/credn/noticias/documento-final-do-encontro-de-africa-e-a-diaspora>. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

a consolidação da ação afirmativa que alcançava negros e indígenas no acesso às universidades, na definição da composição étnico-racial do mercado de trabalho e nos concursos públicos.

### **3 | HETEROIDENTIFICAÇÃO COMPLEMENTAR À AUTODECLARAÇÃO: EMBLEMAS, TENSÕES E DESAFIOS**

Estudiosos advindos de distintos campos do conhecimento científico trazem contribuições no sentido de sabermos o que são e do que tratam as políticas de ação afirmativa. Barbosa (2003, pp. 15-58), Feres Júnior (2009, pp. 35-52), Costa (2009) dentre outros, nos informam que, em síntese, estas políticas podem ser entendidas como iniciativas implementadas de forma compulsória ou voluntária; podendo ser adotadas por instituições governamentais, privadas, sindicais, corporativas fazendo que esta política e seus respectivos mecanismos incidam sobre as universidades, concursos públicos e o mercado de trabalho.

Buscando sintetizar a definição das ações afirmativas o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE, 2008: p. 29) assevera que estas

podem ser compreendidas como ações públicas ou privadas, ou ainda programas que buscam promover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes a grupos específicos, alvo de discriminação. Tais ações têm como objetivo garantir o acesso a recursos, visando remediar uma situação de desigualdade considerada socialmente indesejável. O principal objetivo das ações afirmativas é dar um novo significado à noção de justiça social. No universalismo, criou-se a noção de que o “justo” é tratar todas as pessoas de maneira uniforme. O problema, porém, está no fato de que tratamento universal não significa tratamento igual. Se os(as) cidadãos(ãs) são desiguais, o resultado é a desigualdade. Na vida cotidiana, pessoas com diferentes recursos, não apenas financeiros, acabam tendo oportunidades e acessos diferenciados a direitos e serviços.

Ao se buscar as origens da adoção de políticas de ação afirmativa Peireita e Zientarski (2011, p. 494), Moehlecke (2002, p. 198) nos informam que estas medidas têm seu nascedouro no continente asiático, mais na Índia, quando da formulação do texto constitucional, embora o debate remonte as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século seguinte.

Estas autoras também chamam a atenção para um conjunto de medidas adotadas nos Estados Unidos a partir de meados da década de 1960, como o Movimento de Direitos Civis responsáveis por memoráveis campanhas de insurgência pela derrubada de leis Jim Crow (CHAPPELL, 2008: pp. 64-97).

No caso brasileiro, políticas desta extração podem ser identificadas, senão antes, a partir da década de 1930. No capítulo de nacionalização do trabalho presente na Consolidação das Leis do Trabalho, esta legislação previa o estabelecimento



de cotas sensíveis à nacionalidade. A Lei dos 2/3<sup>7</sup>, como passou a ser conhecida, assegurava inserções de nacionais em um mercado de trabalho que se modernizava e expandia estabelecendo novos patamares para a contratação de mão-de-obra.

Sem o registro de celeumas, as políticas de ação afirmativa – incluindo a modalidade cotas – entre 1939 e 2000 expandiu-se de modo vigoroso. Esta expansão, a nosso juízo, possui vários componentes, entretanto o princípio basilar de tais medidas manteve-se erguido sem que quaisquer tipos de críticas fossem formuladas.

O período para o qual estamos sinalizando é bem extenso e envolveu disputas de projetos políticos. Nem sempre a disputa ocorreu no terreno pavimentado pelo funcionamento pleno de instituições no Estado Democrático de Direito, portanto nestas ocasiões seria muito difícil haver manifestações críticas. Porém, insistimos, este longo período que atravessa grande parte do século XX e para o qual sinalizamos, não pode ser explicado exclusivamente sob o prisma das rupturas institucionais de caráter autoritário.

O que queremos chamar a atenção é que ao longo de aproximadamente sete décadas as políticas de ação afirmativa foram bem recepcionadas pela sociedade brasileira que as saudou como avanços democráticos. A busca da realização da igualdade material passara a ser proporcionada por políticas sensíveis aos marcadores sociais da diferença, dentre os quais podemos mencionar as pessoas com deficiência, os idosos, os jovens, as mulheres, dentre outros grupos sociais. Tais políticas, evidentemente, não foram concedidas, mas resultaram de lutas sociais travadas no campo democrático e estas conquistas puderam difundir-se pela sociedade brasileira, alcançando as universidades, o mercado de trabalho e os concursos públicos<sup>8</sup>.

Algo que parecia estar assentado na tradição cultural e política da sociedade brasileira passou a receber intensas críticas. Estas surgiram no exato momento em que os princípios basilares das políticas de ação afirmativa – e suas respectivas modalidades – foram conquistados por negros e indígenas e estendidos aos processos de ingresso nas universidades brasileiras, a partir de 2001 com a aprovação de legislação na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro.

7 Corresponde ao Decreto-Lei n. 1.843, de 07 de setembro de 1939, que dispunha sobre a nacionalização do trabalho e proteção ao trabalhador. O artigo 1º deste Decreto-Lei já apresentava os contornos da política de ação afirmativa. Empregadores, públicos ou privados, e detentores de concessões governamentais, em empresas com quadro de pessoal com três ou mais empregados, estavam obrigados a manter proporcionalidade definida em lei para fins de contratação e composição de quadro de pessoal. Consulte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1843-7-dezembro-1939-411788-publicacaooriginal-1-pe.html> acessado em: 10/03/2019.

8 A Lei n. 5.465, de 3 de Julho de 1968, conhecida como Lei do Boi; o artigo 92 da Lei n. 8.213/91 que estabelece às empresas do setor privado, que tenham a partir de cem funcionários, reservar um percentual de vagas para os portadores de deficiência e a própria Constituição Federal de 1988 são bons exemplos da consagração da utilização de políticas de ação afirmativa em prol da superação de obstáculos históricos e à promoção do bem estar social.

A intensidade dos debates, a contundência e os argumentos com que as críticas se revelaram, evidenciaram a baixa consistência das teses que advoga(va)m ser a sociedade brasileira uma expressão bastante importante no que tange ao convívio harmônico entre grupos sociais de distintas pertencas étnico-raciais Vieira (2009, pp. 176-193).

A audiência pública realizada, em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal, os contornos conceituais, culturais, políticos, jurídicos e sociais expressos no voto do ministro-relator e a unanimidade favorável à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa não deixava mais dúvidas sobre a validade da adoção de tais políticas. Na esteira das “cotas no Supremo” (IPEA, 2016 e Silvério, 2012) foi sancionada a Lei 12.711/12 que, ao apresentar um modelo para as Instituições Federais de Ensino Superior, incorporava, nos processos de seleção para ingresso nas universidades, cotas para negros indígenas.

Em 2014<sup>9</sup> outra importante legislação era aprovada no campo das políticas de ação afirmativa no Brasil. Por intermédio da Lei n. 12.990<sup>10</sup> os concursos públicos federais passariam a contar com o percentual de 20% das vagas destinadas à candidatos negros autodeclarados. Parecia que o ciclo de abrangência das cotas para negros alcançava um momento de grande amplitude e se consolidava como instrumento de democratização de acesso à universidade, ao mercado de trabalho e aos cargos da Administração Pública em âmbito federal<sup>11</sup>.

Denúncias de fraudes contra o sistema de cotas para negros e indígenas nas universidades brasileiras ocorriam até com alguma frequência e cabia a cada uma destas Instituições de Ensino Superior criar, desenvolver e implementar mecanismos que coibissem a prática que, ao mesmo tempo, é criminosa e reveladora de novas formas de expressão do racismo no Brasil.

Até 2012, ainda que houvesse amplo conhecimento de várias formas de burla intencionando a fraude, os mecanismos existentes dependiam de denúncias cuja apuração nem sempre eram a contento. Na Universidade do Estado de Mato Grosso entre 2005 e 2015, por exemplo, apesar das denúncias – à própria Reitoria e ao Ministério Público Estadual – não se tem notícia de quais medidas tenham sido

---

9 A lei aprovada resulta de debates travados em diversos fóruns. Em 2013 o Instituto de Política Econômica e Aplicada divulgava uma Nota Técnica que trazia análises do Projeto de Lei n. 6.739/13, base normativa da Lei 12.990/14. Consultar: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT\\_n17\\_Reserva-vagas-negros-concursos-publicos\\_Disoc\\_2014-fev.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT_n17_Reserva-vagas-negros-concursos-publicos_Disoc_2014-fev.pdf)

10 Consulte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm)

11 Devemos notar iniciativas sindicais, empresariais, corporativas e do Terceiro Setor que passaram a adotar cotas para negros e, em menor escala, para indígenas para acesso ao mercado de trabalho. Concomitantemente, diversos Estados da Federação e tantos outros municípios passaram a adotar cotas para negros e indígenas em concursos públicos. Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro são exemplos de unidades federativas; enquanto Cáceres/MT, Nova Iguaçu/RJ e Porto Feliz/SP são municípios que adotam cotas para negros e, em alguns casos, indígenas. Para perspectivas contrárias à implementação de cotas para negros em concursos públicos, ainda que admitas em universidades, consultar: <file:///C:/Users/User/Downloads/60768-130924-1-PB.pdf> e [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/197/ril\\_v50\\_n197\\_p117.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/197/ril_v50_n197_p117.pdf)

adotadas para a apuração, punição e restituição das vagas aos sujeitos de direito. Na extremidade sul do país, o processo de implementação de cotas para negros da Universidade Federal de Pelotas enfrentou este tema sob outras bases, restituindo aos sujeitos de direito o que lhes havia sido negado (NUNES, 2018).

Contudo, é a partir do triênio 2012-2014 que se percebem reações mais contundentes que se valem do princípio da restituição de direitos aos sujeitos a serem contemplados com vagas oriundas das políticas de ação afirmativa sensíveis à raça (DIAS e TAVARES JÚNIOR, 2018). De outro modo, a consecução de leis que passam a regulamentar as cotas para negros e indígenas em termos nacionais – um dos resultados da Lei n. 12.711/12 e Lei n. 12.990/14 – faz com que a fraude dos certames – Enem, vestibulares e concursos públicos federais – nacionalize o debate sobre o tema.

Assim, parece haver uma “nova” territorialização dos debates em torno do cumprimento da legislação vigente. Ou seja, ao extrapolar a dimensão local ou regional das tensões geradas por comprovadas fraudes praticadas de modo vil, as denúncias contra tais práticas ecoaram em um “novo espaço geográfico”, o território nacional. A Portaria Normativa n. 08 de 06 de abril de 2018, parece inscrever-se sob esta angulação.

As fraudes têm sido denunciadas há tempo pelo Movimento Negro, como é o caso do Educafro. Talvez esta “nova” territorialização das possíveis fraudes esteja na raiz das iniciativas do Ministério Público Federal e outras instâncias da gestão federal em função das denúncias que se acumulavam, como por exemplo junto às Ouvidorias dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; nos órgãos de acompanhamento das Universidades Federais e nas representações estaduais de instâncias defensoras dos Direitos Humanos.

A Portaria Normativa n. 004 de 2008 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão se soma ao conjunto de iniciativas adotadas a partir do mencionado triênio afim de contribuir, subsidiar e atribuir segurança jurídica aos certames cujos editais contenham compulsoriamente a previsão de cotas para negros.

Parece-nos que a construção de metodologias e dispositivos legais que inibam as fraudes nos processos seletivos para ingresso em Instituições de Ensino Superior e nos concursos públicos mantém estreito diálogo com os avanços e as conquistas que a sociedade brasileira tem logrado quando possibilita que os percentuais de vagas ofertadas nos diferentes certames sejam efetivamente ocupados por indivíduos oriundos dos grupos sociais para as quais a política foi desenhada.

Deste ponto de vista, é inegável admitir que as políticas de ação afirmativa e as cotas para negros e indígenas, enraizaram-se na cultura e política nacionais. Os argumentos que se apresentam nos dias de hoje parecem reposicionar o debate

sobre as cotas para negros; seja na universidade, seja nos concursos públicos federais.

Santos (2015, pp. 73-142), Alberti e Pereira (2007, pp. 393-426), dentre outros autores, têm destacado que, nas últimas quatro décadas, a educação superior contribuiu com processos de formação acadêmica e mobilidade social ascendente para negros. Mais recentemente programas como o *International Fellowships Program* (ROSEMBERG, 2013) e concursos como o *Negro em Educação* (FONSECA *et al*, 2001) possibilitaram o desenvolvimento de pesquisas em torno da presença e contribuição da população negra no Brasil.

Este trajeto percorrido por negros e por outros pesquisadores da temática étnico-racial é responsável pela retomada de temas de investigação científica muito raros ou mesmo inexistentes no interior das universidades e de outras instituições voltadas à pesquisa científica. Este movimento de intelectualização tem permitido revisão de consagrados temas das ciências humanas e sociais. Pesquisas mais recentes, que ganharam densidade a partir do final da década de 1970, aportaram novas metodologias, conceitos, teorias, visões de mundo etc. cujos resultados são observáveis nos mais diversos campos do conhecimento científico (SILVÉRIO, PAHIN PINTO e ROSEMBERG, 2011).

Ainda que este processo esteja em curso, poderíamos afirmar que pesquisas relacionadas às políticas educacionais brasileiras revelam o caráter eugênico desta (BOARINI, 2011); quando pesquisas sobre a formação do mercado de trabalho desvendam que o branqueamento da população brasileira era a “régua de civilidade” e a migração europeia o substrato necessário para a liberdade e o assalariamento de trabalhadores brancos (DOMINGUES, 2004, pp. 83-132); quando no universo da literatura infanto-juvenil seus próceres são defensores do extermínio da população negra (VIEIRA e MEDEIROS 2015, pp. 211-236); quando se observa que o arcabouço jurídico foi erguido sobre os ensinamentos da criminologia influenciada pela biologização da raça (VILAR, 2015); quando bases antropológicas são formuladas a partir da frenologia e da craniologia (SCHWARCZ, 1993, pp. 43-66 e SANTOS, 2002, pp. 19-62); quando o pensamento social canônico sucumbe frente aos dados quanti e qualitativos da população negra nas estatísticas oficiais (IPEA/FBSP, 2018); quando, na defesa da cidadania e da construção de respeito aos direitos humanos, conclui-se que na Primeira República havia menos eleitores que no período do Império (CARVALHO, 2009, pp. 15-84); quando se depara com afirmações sobre o desaparecimento da população negra do Brasil em cerca de um século (SCHWARCZ, 2011).

Ainda que a lista de exemplos pudesse se alongar, o que nos interessa destacar reside no diapasão da intelectualização da população negra. Este fator tem contribuído fortemente para que a agenda da pesquisa científica se pluralize.

Pesquisadores mais “novos” – negros ou não – associados à pesquisadores mais experientes – negros ou não – da temática das relações étnico-raciais forjaram brechas no interior do pensamento canônico.

E por que isto é importante neste momento? Isto se torna importante porque em larga medida são estes pesquisadores que se institucionalizaram e, neste momento, se deparam com as questões relativas à heteroidentificação complementar à autodeclaração<sup>12</sup> são interrogados por emblemas, tensões e desafios para a realização das atividades das comissões de verificação, mas também no âmbito das complexas relações raciais, associadas às múltiplas formas de manifestação do racismo na sociedade brasileira.

Parece não restar dúvidas que a intenção que se depreende da Portaria Normativa n. 04/18 da Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão é cumprir o que a legislação prevê. Deste ponto de vista, esta Portaria Normativa deve ser compreendida como um instrumento que visa assegurar o cumprimento da lei específica, garantindo que o percentual definido seja efetivamente ocupado pela população negra.

Ainda assim, vale a pena nos determos em alguns poucos aspectos. O artigo 9º desta Portaria possui a seguinte redação: “A comissão de heteroidentificação utilizará **exclusivamente** o critério fenotípico para aferição da condição declarada pelo candidato no concurso público [grifos nossos]”. O uso exclusivo do fenótipo para ratificar a autodeclaração apresentada pelas candidaturas merece mais atenção de nosso ponto de vista. Ademais, é esta mesma Portaria que passa a ser utilizada de maneira crescente por Instituições de Ensino Superior, sobretudo por universidades e institutos federais em seus respectivos processos de acesso.

Os emblemas, tensões e desafios presentes na aplicação da Portaria Normativa aos concursos públicos e ao acesso às universidades e institutos federais, a partir da constituição de comissões de verificação, recai, especialmente, sobre a exclusividade do uso de características fenotípicas dos candidatos, alijando outras possibilidades que vinham se desenhando<sup>13</sup> em espaços acadêmicos e fazendo

12 Esta é a expressão que consta da Portaria Normativa n. 04 de 06 de abril de 2018 que, ao regulamentar o acesso por cotas para negros em concursos públicos federais, define, no artigo 9, que a heteroidentificação complementar à autodeclaração será a única maneira de as comissões ratificarem ou não a opção dos candidatos. Consulte: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/portaria-normativa-no-4-2018-regulamenta-o-procedimento-de-heteroidentificacao-complementar-a-autodeclaracao-dos-candidatos-negros-em-concursos-publicos/view>

13 Na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal de Lavras havia a possibilidade de o candidato apresentar carta substanciada. Outras universidades, por exemplo, recorriam à entrevista associada ou não à caracterização fenotípica. Mudanças no calendário acadêmico para as matrículas, poderiam contribuir com o processo de politização do tema. Enfim, estava em curso um diverso conjunto de iniciativas que tinham o objetivo de pragmaticamente oferecer alternativas compatíveis com os avanços alcançados pela pesquisa e pela agência do movimento negro nestas últimas cinco décadas. Entre 2005 e 2015, para o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso a ratificação da autodeclaração ocorria mediante participação do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial conforme previsto no texto da Resolução 200/2004-CONEPE. Neste momento há uma pesquisa em curso que pretende problematizar, a partir do conceito de racismo institucional, os motivos que levaram às su-

parte do desenvolvimento de pesquisas científicas.

Apostar “todas as fichas” no exclusivismo do fenótipo como expressão do cumprimento da legislação e, portanto, como parâmetro da identificação racial pode se constituir em uma armadilha teórica, conceitual e política. A heteroidentificação complementar à autodeclaração nos remete para um debate que ocorre há décadas no Brasil. Em verdade, é possível encontrar traços deste debate em meados do século XIX. Algumas premissas que hoje sabemos pseudo-científicas, pretenderam, ao longo das primeiras décadas do século XX, realizar classificações raciais a partir do fenótipo e nunca foi segredo os resultados daquelas perspectivas que se acreditavam portadoras de cientificidade.

Desnecessário aqui lembrar que tipo de pensamento social dava suporte à “construção da nação” entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século seguinte Ortiz (1986, pp.13-36). Os testes educacionais de ampla e largamente utilização nas décadas de 1920 e 1930 em prol da educação pública, universal, gratuita, laica e eugênica (GUALTIERI, 2008, pp. 91-110); e a legislação penal que associava os “fenótipos africanos” à teoria do criminoso nato e, por fim, a moral que na sociedade brasileira daquele período, vinculava comportamentos éticos ao fenótipo de pessoas.

Todos estes aspectos parecem estar distantes da Portaria Normativa e das Comissões de Verificação, entretanto ao cerrar os olhos e depositar todo peso deste debate sobre o fenótipo, não nos parece ser a estratégia mais adequada em busca do cumprimento da Lei 12.990/14.

Foi o que se pôde observar em simulações realizadas durante a realização do *I Seminário Nacional Políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras e a atuação das Bancas Verificadoras de Autodeclaração na graduação*<sup>14</sup>, onde um estudante que integrava a simulação foi “reprovado” pelo simulacro de comissão de verificação. Dada a palavra ao estudante ele disse ter sido surpreendido, pois sua reivindicação de ser reconhecido como negro e indígena havia sido negada por uma “comissão”.

É bem verdade que situação assemelhada àquela poderá não se verificar em função das diretrizes contidas na própria Portaria Normativa. O detalhamento do artigo 9º auxilia à operacionalização da heteroidentificação, mas quais são os espaços reservados à problematização do uso exclusivo do fenótipo? Que mensagens estão

---

cessivas gestões desta universidade a jamais atenderem ao dispositivo legal, aprovado frente as prerrogativas de autonomia universitária e democracia interna.

14 Este Seminário foi realizado sob os auspícios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal da Grande Dourados. Cerca de 30 representantes de Instituições de Ensino Superior participaram do evento e puderam apresentar rapidamente o cenário das cotas para negros e indígenas em suas respectivas Instituições. Um dos objetivos do Seminário foi possibilitar a troca de experiências, porém ainda assim não foi possível construir um consenso em torno do uso exclusivo do fenótipo para ratificar a autodeclaração. Para maiores detalhes, consulte:

sendo construídas, ainda que liminarmente, ao tornar o fenótipo expressão única da identidade racial? Que emblemas e tensões vivem pesquisadores da temática das relações étnico-raciais integrantes das comissões de verificação? O uso exclusivo do fenótipo como instrumento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dialoga de que maneira com as pesquisas sobre cotas para negros, políticas de ação afirmativa e relações raciais desenvolvidas nas últimas décadas?

Do ponto de vista da pesquisa sobre relações raciais, como compatibilizar o exclusivismo do fenótipo com temas tão caros como identidade e identificação, fixidez e fluidez, essência e experiência? De que forma referências teóricas e conceituais que têm influenciado pesquisas no campo das relações raciais, poderão auxiliar na compreensão do uso exclusivo do fenótipo como tropo da raça?

Estas e outras questões estão na ordem do dia frente à utilização da Portaria Normativa n. 04/18, seja em concursos públicas ou por comissões de verificações em Instituições de Ensino Superior. Acredita-se que em larga medida as características fenotípicas portariam um quê de objetividade, evitando assim a ocorrência de fraudes. Se este é um elemento relevante para o debate e implementação desses procedimentos administrativos, deveríamos, neste momento, buscar escapas às armadilhas do pensamento canônico. A colonização do pensamento pode, por vezes, ratificar práticas, políticas e procedimentos sabidamente racistas. Temos a responsabilidade e o compromisso de estarmos atentos aos avanços consagrados não só em termos de legislação, mas sobretudo em relação às dimensões subjetivas e simbólicas que têm sido exitosas no questionamento da branquitude.

No afã de ajustarmos as políticas de ação afirmativa, definindo procedimentos que assegurem as vagas existentes aos sujeitos de direito, compete a todos nós recusar alternativas que atualizem as práticas discriminatórias e racistas como as contidas na proposição de Willie Lynch<sup>15</sup>

---

15 Willie Lynch foi um proprietário de escravos no Caribe (Caraíbas) conhecido por manter os seus escravos disciplinados e submissos. Acredita-se que o termo “linchar” (to lynch, lynching: em inglês), se deriva do nome dele. Enquanto que a maioria dos europeus se confrontava com problemas como fugas e revoltas de escravos, Willie Lynch mantinha um controle e ordem absoluta sobre os seus serventes negros. Esse poder despertou o interesse dos fazendeiros da América do Norte. Em meados de 1712, Willy Lynch faz a longa viagem do Caribe para a América do Norte. Após a sua chegada ao estado da Virgínia, e após constatar os problemas que os seus colegas enfrentavam com os escravos seqüestrados da África, Willy Lynch decide escrever uma carta onde ele revelaria seu segredo para manter os seus escravos na linha. Os termos da carta desse escravocrata é a seguinte: “Verifiquei que entre os escravos existem uma série de diferenças. Eu tiro partido destas diferenças, aumentando-as. Eu uso o medo, a desconfiança e a inveja para mantê-los debaixo do meu controle. Eu vos asseguro que a desconfiança é mais forte que a confiança e a inveja mais forte que a concórdia, respeito ou admiração. **Deveis usar os escravos mais velhos contra os escravos mais jovens e os mais jovens contra os mais velhos. Deveis usar os escravos mais escuros contra os mais claros e os mais claros contra os mais escuros. Deveis usar as fêmeas contra os machos e os machos contra as fêmeas. Deveis usar os vossos capatazes para semear a desunião entre os negros, mas é necessário que eles confiem e dependam apenas de nós.** Meus senhores, estas ferramentas são a vossa chave para o domínio, usem-nas. Nunca percam uma oportunidade. Se fizerdes intensamente uso delas por um ano o escravo permanecerá completamente dominado. O escravo depois de doutrinado desta maneira permanecerá nesta mentalidade passando-a de geração em geração”

## 4 I (IN)CONCLUSÕES

Ainda que brevemente, procuramos demonstrar que as políticas de ação afirmativa não nascem no Brasil e tampouco as que passaram a ser implementadas no território nacional, pelo menos desde 1943, não são cópias das referências já existentes. Direcionadas para grupos sociais historicamente excluídos do acesso aos bens públicos e das riquezas produzidas no país, os princípios em que estão sustentadas estas políticas só foram questionadas quando seu alcance abarca o ensino superior com a inclusão de negros e indígenas a partir de 2002 quando as universidades fluminenses adotaram tais princípios.

O recorte étnico-racial que passou a incidir sobre as políticas de ação afirmativa parece ser o nó da discórdia. Portanto, o debate que se estendeu entre 2002 e 2012 parecia sugerir que a sociedade brasileira tinha amadurecido em seu interior a importância e a necessidade da implementação de políticas desta natureza. O conjunto de leis existentes corrobora a perspectiva de larga aceitação destas políticas por parte da sociedade brasileira. Políticas de ação afirmativas sensíveis – para lembrar de um termo utilizado anteriormente – à nacionalidade, à compleição física, à geração e ao gênero demonstram esta aceitação e convívio.

A implementação de políticas de ação afirmativa em universidades brasileiras a partir de pertencas étnicas e raciais – destacados marcadores de diferenças no Brasil – parece contribuir para o aprofundamento do debate acerca das relações raciais no país colocando em xeque o mito da democracia racial. Se os dados oficiais produzidos pelo IBGE, por exemplo, sinalizam para a importância de maior escolaridade e o impacto sobre a renda média e se esta mesma fonte demonstra haver assimetria entre a presença negra no interior da população total e nas comunidades acadêmicas, nada mais estimulante que promover o acesso desta população.

Contudo, o que o debate ocorrido e que se estendeu por uma década sugere que a atenção deva ser mantida. Os argumentos contrários à implementação desta modalidade de ação afirmativa – cotas para negros – não foram mobilizados quando esta política alcançou outros grupos também marcados por pertencas da diferença. A celeuma sugere que o debate sobre as relações raciais permanece importante e atual.

Eventuais fraudes ao sistema de cotas para negros encontradas e largamente denunciadas demonstram não apenas uma fragilidade na metodologia adotada pelas instituições, mas também uma prática com fundamentos racistas seja por parte dos fraudadores ou das próprias instituições. A propositura de um mecanismo que realmente garanta a vaga reservada a quem tem o direito é necessária. Entretanto as bancas de verificação parecem não responder de maneira eficaz aos desafios que se apresentam neste momento.



Contudo, a situação, ainda que preocupante, deve ser analisada com cautela, para que no anseio de encontrar uma solução para o problema das fraudes não retrocedamos. A nosso ver, os desafios estabelecidos no modelo de banca de verificação que aborda exclusivamente o fenótipo introduz uma cunha que paralisa e faz retroceder os debates acerca da auto-declaração e identificação em termos de pertença racial.

A utilização do fenótipo como elemento de identificação racial para que as determinações legais sejam adequadamente cumpridas poderá ter dois efeitos assimétricos no curto e médio prazos. Os defensores desta metodologia informam que a tendência das eventuais fraudes é iniciar um ciclo de descenso, o que até poderá ser comprovado em termos empíricos. Contudo, a gravidade da opção pela identificação fenotípica reside no abandono das exitosas estratégias ampla e largamente utilizada pelo Movimento Negro. Foi a agência deste movimento social a responsável não só pela implementação de políticas de ação afirmativa, mas em especial pela auto declaração de cidadãos que, em termos estatísticos, materiais e simbólicos, fez do Brasil o país de maior população negra fora do continente africano e o segundo em população negra em todo o mundo.

As profecias proferidas no início do século XX no Congresso Universal das Raças, realizado na cidade de Londres, não se materializaram apesar dos esforços públicos, estatais e das políticas públicas do branqueamento. Não será agora, nas primeiras décadas do século XXI, que nos tornaremos cúmplices de procedimentos que além de correlacionar identidades às aparências de pessoas, tendem a fixar a experiência da diáspora em termos epidérmicos. Sabemos que as identidades estão muito além de qualquer aparência física que os corpos apresentam.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araújo. *Histórias do movimento negro no Brasil*. Depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2007.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco*. O negro no imaginário das elites século XIX, 3 ed., São Paulo: Annablume, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> Acesso em 31.jan.2019.

BERNARDINO, Joaze. *Levando a Raça a Sério: Ação Afirmativa e Correto Reconhecimento*. In: \_\_\_\_\_ e Daniela Galdino (orgs). *Levando a Raça a Sério. Ação Afirmativa e Universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto – Lei nº 1.843, de dezembro de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1843-7-dezembro-1939-411788->

publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10.fev.2019.

BOARINI, Maria Lúcia (org.). *Higiene mental*. Ideias que atravessaram o século XX. Maringá: EdUEM, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). *Raça, higiene social e nação forte*. Maringá: EdUEM, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

COSTA, Sérgio. *Unidos e iguais? Anti-racismo e solidariedade no Brasil contemporânea*. Disponível em: <file:///C:/Users/Laudy/Downloads/Dialnet-UnidosEiguais-2873245.pdf> Acesso em 08.mar.2019.

COSTA PINTO, Luiz Aguiar. *O Negro no Rio de Janeiro*. Relações de raças numa sociedade em mudança. 2. ed., Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1998.

CHAPPELL, David. *Uma pedra de esperança: a fé profética, o liberalismo e a morte das leis Jim Crow*. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n25/a04v1325.pdf>, acessado em: 10.fev.2019.

DIAS, Gleidson Renato Martins e TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (orgs.). *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e pronunciamentos*. Canoas: EdIFRS, 2018.

DIWAN, Pietra. *Raça pura*. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada*. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (orgs.). *Ações afirmativas*. Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUALTIERI, Regina Cândido Ellero. *Educar para regenerar e selecionar*. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. In: *Estudos de Sociologia*. Araraquara: EdUNESP, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Como trabalhar com 'raça' em sociologia*. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100008&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100008&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em 03.mar.2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o Poder*. Movimento negro no Rio e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HERINGER, Rosana e FERREIRA, Renato. *Caminhos Convergentes*. Estado e a Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

INSTITUTO de Política Econômica Aplicada. FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência 2018. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2018.

LÓPEZ, Laura Cecília. *O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2018.

MOEHLECHE, Sabrina. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/550>. Acesso em: 08.jan.2019.

MUNANGA, Kabengele. *Nosso racismo é um crime perfeito*. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/> Acesso em 12.fev.2019.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: Gleidson Renato Martins Dias e Paulo Roberto Faber Tavares Júnior (orgs.). *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e pronunciamentos*. Canoas: EdIFRS, 2018.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 2 ed., São Paulo: Brasiliense, 1996.

PEREIRA, Cláudio e SANSONE, Livio (org.). *Projeto Unesco no Brasil*. Textos críticos. Salvador: EdUFBA, 2007.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. *Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil*. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/664>>. Acessado em: 09.fev.2019.

QUIJANO, Anibal. O que é essa tal de raça? In: Renato Emerson dos Santos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*. O negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1979-2010). Disponível em: <https://www.scribd.com/document/350770943/Flavia-Rios-O-Protesto-Negro-no-Brasil-Contemporaneo-pdf> Acesso em 06.mar.2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro*. Um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Fapesp, Rio de Janeiro: 2002.

SANTOS, Ivair Augusto dos. *O movimento negro e o Estado (1983-1987)*. O caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. São Paulo: Secretaria Especial para Participação e Parceria, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. *O sistema de cotas para negros na UnB*. Um balanço da primeira geração. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Previsões são sempre traiçoeiras*: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n1/13.pdf> Acesso em 20.fev.2019.

\_\_\_\_\_. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Cotas para negros no Tribunal*. A audiência pública do STF. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

\_\_\_\_\_, PAHIM PINTO, Regina e ROSEMBERG, Fúlvia (orgs.). *Relações raciais no Brasil*: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STEPAN, Nancy Leys. *"A hora da eugenia"*. Raça, gênero e nação na América Latina, Rio de Janeiro: EdFiocruz, 2005.

SENKEVICS, Adriano Souza. *Contra o silêncio racial nos dados universitários*: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e182839.pdf> Acesso em 20.out.2019.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos e MEDEIROS, Priscila Martins. *Um parecer para a educação no Brasil: ações para a implementação da Lei 10.639/03*. In: Juliana Jodas, Paulo Alberto dos Santos Vieira e Priscila Martins Medeiros (orgs.) *Uma década da Lei 10.639/03*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. *Para além das cotas*. Contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. *Raça, educação e universidades: duas dimensões das políticas de ação afirmativa presentes no debate*. In Ângela Maria dos Santos *et all* (org.). *Africanidades e Educação em Mato Grosso*. Cuiabá: KCM, 2009.

\_\_\_\_\_ e MEDEIROS, Priscila Martins. *Ações afirmativas nas universidades brasileiras: os críticos limites das críticas*. Disponível [http://www2.unemat.br/revistafaed/?link=vol/vol\\_5\\_6/vol\\_5\\_6\\_artigos](http://www2.unemat.br/revistafaed/?link=vol/vol_5_6/vol_5_6_artigos) Acesso em 06.fev.2019.

VILAR, Leandro. *O racismo científico: da prática à teoria*. Disponível em: <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2015/07/o-racismo-cientifico-da-teoria-pratica.html> Acesso em 06.mar.2019.

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO PRÉ-NATAL DO PARCEIRO: REFLEXÕES SOBRE PATERNIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GÊNERO

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

### **Railene Pires Evangelista**

Mestranda em Enfermagem e Saúde pela  
Universidade Federal da Bahia.

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/0135491995013925>

### **Marília Emanuela Ferreira de Jesus**

Mestranda em Enfermagem e Saúde pela  
Universidade Federal da Bahia.

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/2919394121985616>

### **Georgiane Silva Mota**

Mestranda em Enfermagem e Saúde pela  
Universidade Federal da Bahia.

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/1482993335980581>

### **Daine Ferreira Brazil do Nascimento**

Mestranda em Enfermagem e Saúde pela  
Universidade Federal da Bahia.

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/8583720201774169>

### **Diana Santos Sanchez**

Mestranda em Enfermagem e Saúde pela  
Universidade Federal da Bahia.

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4857590933793615>

a experiência vivenciada em relação ao pré-natal do parceiro durante a residência multiprofissional em uma Unidade de Saúde da Família da região metropolitana de Salvador/BA a partir da perspectiva de gênero. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência desenvolvido no período de março de 2017 a março de 2018. Foi possível observar durante as consultas de enfermagem para o pré-natal do parceiro a participação ativa em todas as consultas. Assim, a prática vivenciada durante as consultas de enfermagem proporcionou comprovar que a relação terapêutica, o acolhimento e a escuta qualificada como ferramentas eficazes na inserção do homem no processo de acompanhamento e desenvolvimento da criança, assim como estabelecer relações conjugais mais equitativas e não sexistas. Concluiu-se que por meio das atividades de educação em saúde é possível estabelecer o relacionamento terapêutico com o paciente, tornando possível o estabelecimento de vínculos, bem como sensibilizar, acolher, auxiliar e orientar sobre o pré-natal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paternidade; Gênero; Pré-Natal; Educação em Saúde.

**PARTNER PRENATAL HEALTH EDUCATION:  
REFLECTIONS ON PATERNITY FROM A  
GENDER PERSPECTIVE**

**RESUMO:** O objetivo desse estudo foi relatar

**ABSTRACT:** The objective of this study was to report the experience in relation to the prenatal care of the Man during the multiprofessional residency in a Family Health Unit of the metropolitan region of Salvador / BA from a gender perspective. It is a descriptive study, of the type of experience report developed from March 2017 to March 2018. It was possible to observe the active participation in all consultations during the Nursing consultations for the Prenatal Care of Man. Thus, the practice experienced during nursing consultations provided evidence that the therapeutic relationship, the reception and qualified listening as effective tools in the insertion of man in the process of monitoring and development of the child, as well as establishing more equitable marital relations and not sexist. It was concluded that through health education activities it is possible to establish a therapeutic relationship with the patient, making it possible to establish links, as well as to sensitize, receive, assist and guide prenatal care.

**KEYWORDS:** Paternity; Gender; Prenatal; Health Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

As diferenças de gênero e da divisão de tarefas sempre estiveram presentes na sociedade, principalmente quando se pensa nos cuidados para uma criança, a mãe exerce o papel de cuidadora primária e o pai de provedor financeiro, quando os homens assumiam laços de afeto e cuidado com a criança a sua masculinidade era colocada à prova. Nos últimos anos, vários fatores têm interferido para uma mudança comportamental dos homens em relação à dinâmica familiar, como por exemplo, a inserção da mulher no mercado de trabalho fazendo com que as atividades domésticas não sejam apenas a prioridade da mulher. Outro fator importante é a separação conjugal, no qual o homem começa a ter uma nova experiência de convivência com a criança através da responsabilidade individualizada e, por fim, a inversão de papéis na dinâmica familiar com o pai no ambiente doméstico e a mãe no ambiente de trabalho (BENAZZI et al, 2011).

A partir da década de 1970 o conceito de paternidade ganha ascensão através do modelo econômico industrial e a consolidação do movimento feminista. As desigualdades de gênero, o avanço dos métodos contraceptivos e as mulheres no mercado de trabalho fazem a necessidade de inserir o pai nos cuidados com a criança, o pai cogenitor (J. H. PLECK & E. H. PLECK, 1997). Segundo Lamb (1997), o pai apesar de não desempenhar todas as tarefas em igualdade com a mãe, é esperado que ele cuide e demonstre afeto. O padrão que vem se constituindo é um pai com funções múltiplas, mais participativo e envolvido, que, além de brincar, também eduque (LAMB, 1997).

Nesse contexto, no âmbito da Saúde, o exercício da paternidade deve acontecer com o envolvimento dos homens, e também através do prazer desses sujeitos com a gravidez, ao parto e o envolvimento com a criança. Com a necessidade de articular a

participação desse homem desde a reprodução até a paternidade (KEIJSER, 2003). A Saúde do Homem começou a ser pauta no Brasil em 2007, quando, através do Ministro da Saúde, José Gomes Temporão, que incluiu Política Nacional de Atenção à Saúde do Homem (PNAISH) como uma das 22 metas de sua gestão. Em 2008, foi constituída a Área Técnica de Saúde do Homem, porém muito voltada para as questões urológicas. Em 2009, o Ministério da Saúde, lança oficialmente através de uma Consulta Pública, a “Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem” (PNAISH) (CARRARA et al., 2009; MARTINS e MALAMUT, 2013).

A saúde sexual, reprodutiva e a paternidade são estratégias propostas pela PNAISH, que trás além da melhoria das condições de saúde do homem, às necessidades de se considerar as questões de gênero (BRASIL, 2009). A PNAISH aposta na perspectiva da inclusão do tema da paternidade e cuidado, por meio do pré-natal do parceiro. A captação desse homem se dá no momento em que as profissionais de saúde orientem e incentivem a não apenas acompanhar as consultas do pré-natal da mulher, como também a ampliar o acesso e o acolhimento dos homens aos serviços de saúde, no momento em que o homem está mais sensibilizado, pelo processo da gestação. A proposta vem ao encontro do fortalecimento do vínculo homem-mulher e pai-filho (BRASIL, 2016).

A educação em saúde é um conjunto de ideias e práticas que tem como objetivos a prevenção de doenças e promoção da saúde, no qual o conhecimento científico consegue alcançar a vivência dos sujeitos participantes, diante disso, a prática da educação em saúde com enfoque na informação baseada em evidências deve formular meios que possam prover a gestantes, subsídios de escolha para uma assistência digna, onde ela seja a principal atuante nesse processo (SILVA et al., 2015).

Apesar do conceito de gênero está presente na PNAISH, ainda existe uma precariedade dessa temática nas ações de Saúde Coletiva. O presente estudo é baseado em uma experiência exitosa em uma Unidade de Saúde da Família na região Metropolitana de Salvador vivenciada por uma Enfermeira Residente em Saúde da Família que atuava no pré-natal do parceiro com a prática de Educação em Saúde para paternidade e questões de gênero. No cenário atual, compreender a importância do envolvimento do homem com a paternidade desde a gestação e o impacto que isso causa tanto na assistência a saúde do homem, como nas questões de gênero, é fundamental para a constituição da paternidade e para ampliar os conhecimentos sobre o assunto, podendo auxiliar nas práticas em saúde que, por sua vez, podem beneficiar pais e famílias, devido à relevância da presença do pai em todos os processos de desenvolvimento das filhas (os), construindo relações mais saudáveis. E tem como objetivo apresentar a experiência da Educação em Saúde no pré-natal parceiro como ferramenta potente para discussão da paternidade e

questões de gênero.

## 2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo desenvolvido em uma Unidade de Saúde da Família, localizada no município de Camaçari-BA, no qual a Educação em Saúde acontecia no momento da consulta do pré-natal do parceiro, durante a semana com agenda aberta para ampliar a captação desses homens que trabalhavam, sendo uma estratégia importante para a adesão. As consultas aconteceram entre março de 2017 e março de 2018, totalizando 11 homens que realizaram o atendimento. As consultas seguiam o roteiro estabelecido pelo Guia do Pré-Natal do Parceiro para Profissionais de Saúde, desenvolvido em 2016 pelo Ministério da Saúde.

A Educação em Saúde é um conjunto de ações que focam no conhecimento sobre o processo saúde-doença. Ela abrange fatores de risco, permitindo que as pessoas adotem mudança de hábitos e alcance a autonomia. As ações de Educação em Saúde exigem uma compreensão desenvolvida de cuidado de saúde, sendo necessária participação do usuário no desenvolvimento da aprendizagem individual e social para lidar com os processos de saúde-doença (MACHADO E VIEIRA, 2009).

O argumento central trazido por este debate é que, desta forma, é possível romper e transformar, na prática, construções sociais de gênero que, por um lado, direcionam todas as responsabilidades relacionadas à reprodução e aos cuidados das crianças às mulheres e, por outro, afastam os homens tanto dos compromissos e dos deveres, quanto dos prazeres e dos aprendizados que circundam este universo.

## 3 | FLUXO DO PRÉ-NATAL DO PARCEIRO NA UNIDADE

No momento em que a mulher com suspeita de gravidez, apresentando atraso menstrual de sete dias ou mais, comparecia ao serviço de saúde, eram seguidas as orientações de aplicação do teste rápido para gravidez na Unidade de Saúde da Família, com o objetivo de confirmar ou não a gestação. Caso a mulher já tivesse essa confirmação, atestada através de exame como o Beta HCG ou Ultrassonografia Transvaginal, apresentando resultado positivo ou exame confirmatório, ela era inserida no Programa de Pré-natal da Unidade de Saúde da Família.

Através de um acolhimento humanizado, realizávamos os encaminhamentos recomendados pelo Ministério da Saúde e agendávamos a primeira consulta pré-natal. Se o parceiro estivesse presente nesse momento, era sensibilizado sobre o pré-natal do parceiro e, baseado na sua disponibilidade, era agendado a sua consulta pré-natal. Caso ele não pudesse estar presente nesse primeiro contato, explicávamos a importância da participação do homem nesse período.



Na primeira consulta identificávamos uma oportunidade única para o resgate do histórico desse homem com as experiências que ele possuía com a paternidade, tendo como objetivo conhecer as suas vivências, através dessa discussão. Assim como, captávamos quais as facilidades e as dificuldades relacionadas à paternidade e divisões de tarefas no cuidado com a criança e, a partir desse levantamento de dados, realizávamos diálogos de uma forma afetuosa, com o intuito de construir formas de enfrentamento. Em alguns casos, esse tipo de abordagem não era possível na primeira consulta, pois a criação do vínculo entre a profissional acontecia nas consultas subsequentes.

A primeira consulta não é um momento fixo, exige uma postura ética, política e empática, podendo acontecer nos momentos de troca entre usuários e profissionais de saúde. O vínculo estabelecido, potencializa a assistência entre o pai/parceiro e profissionais que o assistem, garantindo acesso respeitoso às informações mais íntimas desse homem sobre paternidade, gênero, sexualidade ou outras práticas, garantindo intervenções em eventuais comportamentos de risco à dinâmica conjugal e divisão de papéis e tarefas nesta relação (BRASIL, 2016).

Para ampliar o acesso e também abordar a Saúde do Homem, era ofertado teste rápido para HIV, Hepatite B, Hepatite C e Sífilis, além do aconselhamento como uma estratégia de prevenção de agravos. Essas ações permitem a redução do impacto das infecções transmissíveis, promovendo a promoção de saúde e a qualidade do serviço prestado. Eram solicitados exames de rotina com o objetivo de promover o autocuidado desse homem, incluindo o pai na promoção e na ampliação do acesso ao serviço, aos insumos de prevenção e ao diagnóstico. Outras ações eram efetuadas na consulta, como o incentivo a vacinação, que é uma medida eficaz de prevenção de agravos.

Geralmente, após o primeiro contato, acontecia uma ou duas consultas subsequentes, devido às demandas de trabalho e as dificuldades que os homens tinham para explicar nas suas atividades laborais. O pré-natal do parceiro era a oportunidade de vinculação e escuta qualificada para realização da educação em saúde, em que os temas mais abordados eram: relacionamento com a gestante, paternidade ativa, como ser um pai/parceiro presente e divisão de tarefas domésticas e cuidados com o bebê.

A participação do pai é muito importante e interfere nas três fases que são de grande relevância na vida do homem, tanto quanto na vida da mulher. A primeira fase está relacionada à gestação da mulher, que traz mudanças relativas ao sentimento inicial de paternidade e à preparação para a chegada da filha (o); na segunda fase, o parto, a participação do pai neste momento tem influência na formação dos primeiros vínculos; e, a não menos importante, terceira e última fase, o puerpério, diz respeito a toda rotina familiar, no qual o vínculo é concretamente formado (COSTA et al.,

#### 4 | DISCUTINDO A PATERNIDADE E OS PAPÉIS DE GÊNERO

Reflexões acerca da presença e participação do pai no pré-natal e do seu papel no contexto familiar, com a inserção do bebê na formação da nova família, e quais são as atribuições comuns a pais e mães, tem levado vários estudiosos a discutir qual o real significado da figura paterna. Diversos trabalhos têm abordado a questão da paternidade, mas todos com limitações decorrentes da escassez da literatura sobre esta temática.

A mídia contemporânea produz e faz circular variados discursos sobre a paternidade, onde a presença paterna é tão fundamental quanto à materna para a construção da identidade da criança. Os estudos feministas e de gênero vêm questionando os lugares de homens e mulheres na sociedade e buscam mostrar que não se tratam de condições dadas pela natureza, mas de construções culturais que respondem a disputas por espaços: rebatidas sobre as relações de gênero estão às relações de poder (HENNIGEN, 2010).

Homens e mulheres, desde o nascimento, são chamados e preparados para responder às expectativas sociais referentes aos papéis que devem desempenhar, sendo estes demarcados por relações desiguais de gênero e hierarquias sexuais fundamentadas em questões biológicas. Esses pressupostos manifestam-se quando reproduzem os padrões da sociedade da qual fazem parte (OLIVEIRA, 2011; WIESE; SALDANHA, 2011).

A construção das masculinidades está diretamente relacionada à percepção da feminilidade, uma vez que os sujeitos compreenderam-se como homens a partir da contraposição com a figura da mulher (VASCONCELOS et al, 2016). A temática sobre paternidade pode ser abordada sobre vários prismas, mas se faz necessária à busca de novas perspectivas, novas formas de olhar, enfim, alternativas teórico-metodológicas que possam acolher a complexidade do mundo contemporâneo (TARNOWSKI; PROSPERO; ELSEN, 2005).

A ideia de que os homens não se interessam por questões relativas à reprodução e de que o planejamento familiar e cuidado dos filhos são atribuições e responsabilidade das mulheres, fundamenta-se em uma perspectiva tradicional, machista, que impede a ambos o pleno exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos. Além de reforçar um aspecto já identificado em outros estudos, a deficiente atenção aos homens ao longo de sua construção social e afetiva como pais, interfere na proximidade como processo gestacional e no reconhecimento da necessidade de ajuda durante esse período (TRINDADE et al, 2019). Essa ausência de direitos é negligenciada em boa parte dos serviços de saúde, quando consideramos o pré-natal masculino, pois

mesmo com o espaço reservado na caderneta da criança para tal prática, em geral os espaços de privilegio são os maternos.

Experiências, como as ações de pré-natal do parceiro e as Unidades de Saúde Parceiras do Pai, que vêm sendo desenvolvidas em Foz do Iguaçu, Ribeirão Preto e Rio de Janeiro, respectivamente, identificam o pré-natal como um momento-chave para a inclusão dos homens no sistema de saúde e vêm sendo apoiadas e estimuladas pelo Ministério da Saúde (RIBEIRO; GOMES; MOREIRA, 2017).

Atividades exitosas como essas são muito úteis no processo de promoção da saúde do homem e significação do seu papel social, tendo em vista que o contexto de cenário capitalista, heteronormativo e sexista, torna vulneráveis os homens, no que concerne a inserção nesse processo de cuidar, sem estigmas e/ou juízos de valor profissional.

## 5 | CONCLUSÃO

Considerando esse contexto, apontamos a necessidade de ações qualificadas e específicas para atender à demanda dos homens, pais. Essas ações devem considerar a problematização das concepções sobre as masculinidades e dos estereótipos de gênero construídos socialmente, para que sejam adotadas ações eficazes na inserção desse homem no processo de acompanhamento e cuidado do bebê.

Diante do exposto, o pré-natal do parceiro trouxe a oportunidade de conscientizar esse futuro pai sobre a importância da sua participação ativa nesse evento, tornando-o mais compreensivo e participativo na construção da família. Também repercutiu para que o casal desenvolva uma relação em que a responsabilidade e o cuidado se tornam mútuo. A Política Nacional de Atenção Integral a Saúde do Homem está em consolidação, porém a sociedade desconhece, impactando na não adesão dos homens a esse serviço básico de saúde e principalmente nos locais de trabalho, pois como não existe uma quantidade estabelecida pelo Ministério da Saúde das consultas de pré-natal do parceiro, os locais de trabalho não aceitam que o seu servidor participe desse momento. Além disso, percebe-se um despreparo da equipe multiprofissional em acolher e assistir essa clientela.

Compreender o real significado do papel do pai no acompanhamento do desenvolvimento do seu bebê requer um investimento permanente em pesquisas, reflexão sobre as práticas profissionais em qualquer segmento de atuação, visto que a inserção desse homem no processo é uma ferramenta essencial no desenvolvimento do trabalho e promoção da saúde. Um atendimento em saúde com qualidade e eficiência requer uma análise do sujeito de modo integral, envolvimento coletivo dos profissionais, e preservação da autonomia desses sujeitos no processo de cuidar.

## REFERENCIAS

- BENAZZI, A. S. T.; LIMA, A. B. S.; SOUSA, AP. **Pré-natal masculino: um novo olhar sobre a presença do homem.** R. Pol. Públ., São Luís, v.15, n.2, p. 327-333, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/849>>. Acesso em: 05 Jul. 2019
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem.** Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia do Pré-Natal do Parceiro para Profissionais de Saúde.** Brasília, 2016. Disponível em: <[http://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/agosto/11/guia\\_PreNatal.pdf](http://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/agosto/11/guia_PreNatal.pdf)>. Acesso em: 05 Jul. 2019
- COSTA, M. J. F.; MENDES, V. C. O. **Implantação do projeto de pré-natal paterno no município de Pesquisa- PE.** Revista Caravana, Pernambuco, v. 3, n. 2, p. 160-173, jan. 2018. Disponível em: <[http://caravana.ifpe.edu.br/index.php/caravana/article/view/327/pdf\\_1](http://caravana.ifpe.edu.br/index.php/caravana/article/view/327/pdf_1)>. Acesso em: 05 Jul. 2019
- HENNIGEN, I. **Especialistas advertem: o pai é importante para o desenvolvimento infantil.** Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 169-184, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922010000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Jul. 2019
- KEIJZER, B. **“Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina”. La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina.** Lima, Peru: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud. p. 137-152. 2003. Disponível em: <[https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Hasta+dond+e+el+cuerp+o+aguante:+g%C3%A9nero,+cuerpo+y+salud+mascu+lina+La+salud+co+mo+derecho+ciu+dadano:+pers+pectivas+y+prop+uestas+desde+Am%C3%A9ric+a+Latina&author=Keijzer+BC%C3%A1ceres+C&author=Cueto+M&author=Ramos+M&author=Vallens+S&pages=137-52](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Hasta+dond+e+el+cuerp+o+aguante:+g%C3%A9nero,+cuerpo+y+salud+mascu+lina+La+salud+co+mo+derecho+ciu+dadano:+pers+pectivas+y+prop+uestas+desde+Am%C3%A9ric+a+Latina&author=Keijzer+BC%C3%A1ceres+C&author=Cueto+M&author=Ramos+M&author=Vallens+S&pages=137-52)>. Acesso em: 22 jun. 2019
- LAMB, M. (Org.). (1997). **The role of the father in child development.** New York: John Wiley & Sons.
- MACHADO, M. F. A. S.; VIEIRA N. F. C. **Educação em Saúde: O olhar da Equipe de Saúde da Família e a participação do usuário.** Rev Latinoam Enferm. 2009; v. 17, n. 2, p.174-9. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010411692009000200006&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010411692009000200006&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 05 Jul. 2019
- MARTINS, A. M.; MALAMUT, B. S. **Análise do discurso da política nacional de atenção integral à saúde do homem.** Saúde e Sociedade. 2013; v. 22, n. 2, p. 429-440. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010412902013000200014&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010412902013000200014&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em:
- MATOS, C.V.; GONDINHO, B. V. C.; FERREIRA, D. L. A. **A Educação em Saúde Bucal e suas representações na Atenção Primária à Saúde.** Rev Elet Gestão & Saúde. 2015; v. 6, n. 1, p. 845-55. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/2730>>. Acesso em: 05 Jul. 2019
- OLIVEIRA, Q. B. M. **Dialogando sobre algumas questões de gênero e prevenção à violência e promoção da saúde na adolescência.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p. 3985-3991, 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 28 jun. 2019
- PLECK, J. H.; PLECK, E. H. **Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions.** In M. E. Lamb (Org.), The role of the father in child development (p.33-48). New York: John Wiley & Sons, 1997.
- RIBEIRO, C. R.; GOMES, R. MOREIRA, M. C. N. **Encontros e desencontros entre a saúde do homem, a promoção da paternidade participativa e a saúde sexual e reprodutiva na atenção**

**básica.** Physis, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 41-60, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312017000100041&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312017000100041&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 Jul. 2019

SILVA, S. G. et al. **Perfil das gestantes participantes das rodas de conversas sobre o plano de parto.** Revista Enfermagem Obstétrica, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 9-14, jan/abr 2015. Disponível em: <<http://www.enfo.com.br/ojs/index.php/EnfObst/article/view/31>>. Acesso em: 25 jun. 2019

TARNOWSKI, K. S.; PROSPERO, E. N. S.; ELSEN, I. **A participação paterna no processo de humanização do nascimento: uma questão a ser repensada.** Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 14, p. 102-108, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072005000500013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072005000500013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 jul. 2019

TRINDADE, Z. et al. **Pais de primeira viagem: demanda por apoio e visibilidade.** Saude soc., São Paulo, v. 28, n. 1, p. 250-261, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902019000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 jul. 2019

VASCONCELOS, A. C. S. et al. **Eu virei homem!: A construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva.** Saude soc., São Paulo, v. 25, n. 1, p. 186-197, mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902016000100186&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902016000100186&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 jul. 2019

WIESE, I. R. B.; SALDANHA, A. A. W. **Vulnerabilidade dos adolescentes às DST/AIDS: ainda uma questão de gênero?** Psicologia, Saúde & Doenças, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 105-118, 2011. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/article/sausoc/2016.v25n1/186-197/>>. Acesso em: 01 de jul. 2019

## PERSPECTIVAS DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DEBATE NO ÂMBITO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL HENRIQUE LAGE (ETEHL/FAETEC-RJ)

Data de aceite: 11/03/2020

### Andrea Peres Lima

Especialista em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Graduada em Letras – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Língua Inglesa da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC-RJ).

### Marcelo Farias Larangeira

Doutorando em Ciências Jurídicas e Sociais (PPGSD – UFF). Faculdade de Direito – Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais (PPGSD-UFF). Professor de Direito Civil e Empresarial do Curso de Graduação em Direito – Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) – Campus de São Gonçalo/RJ.

**RESUMO:** As políticas educacionais sobre gênero obtiveram mudanças significativas para consolidar direitos nos últimos doze anos, no entanto, em junho de 2014, discursos contrários a essas políticas na esfera da educação pública culminaram em uma intensa polêmica no cenário político brasileiro. Discursos da bancada conservadora alegavam que ao introduzir ‘ideologia de gênero nas escolas’ os conceitos de homem, mulher e família seriam deturpados

e que assim caberia que o tema fosse discutido em seus lares com suas famílias. Nessa perspectiva, esse trabalho objetiva analisar se essa polêmica resultou na falta de legitimidade em se tratar a matéria nas escolas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Política Educacional; Polêmica; Análise do Discurso.

### 1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu num momento em que as discussões acerca do debate sobre gênero em sala de aula faziam parte não somente dos discursos midiáticos televisivos, mas se tornaram também, entre os estudantes da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETHEL), discussões calorosas que ecoavam pelos corredores e pátio dessa instituição. Nesse solo fértil de intensas discussões e de uma demanda por parte do próprio material didático adotado pela referida escola falar sobre esse tema tornou-se um momento de tamanho conflito em sala de aula.

Ora pois, havia aqueles definitivamente contra o debate e que clamavam que logo assim que o projeto Escola Sem Partido entrasse em vigor, eles poderiam fazer algo para evitá-lo. Pesquisar auxilia na observação do mundo e como consequência um “novo”

olhar sobre ele é propiciado. Dentro dessa perspectiva, é que embrionariamente brotou a necessidade de investigar o quão influenciados esses enunciados proferidos foram pelos discursos midiáticos e se efetivamente houve essa influência de quais instituições eles provêm. Outra reflexão que emerge é se essa ‘polêmica’ do debate de gênero na escola retira a legitimidade do professor ao tratar desse assunto, vez que na legislação atual brasileira existem normas cujo teor permite tal abordagem didática.

Assim, foi realizada a coleta de dados entre os alunos, através de questionários abertos e fechados, com o objetivo de perceber a visão que os entrevistados possuíam acerca do tema em questão. E, por conseguinte, estas informações poderem ser analisadas a partir da ótica da Análise do Discurso. E desta maneira, a partir das formações discursivas que integram esse campo discursivo dos questionários, estabelecer um universo discursivo, onde seja possível delinear e apontar os motivos que tornam tão polêmico a referida discussão em sala de aula. Também foram utilizados casos concretos provenientes de jornais e notícias que tramitam na rede mundial de computadores. Esses casos abordam conflitos que foram suscitados a partir dessa ‘polêmica’ da discussão de gênero na escola. Esses casos exemplificam as demandas que timidamente começam a chegar ao Poder Judiciário para que este defina o que não ficou claro com a mudança no Plano Nacional de Ensino. Tal análise é de grande relevância para a construção de um possível paradigma na esfera do poder judiciário futuramente, todavia insta enfatizar, que esses posicionamentos que advirão dos julgamentos dessas demandas contribuirão, entretanto, não de forma ideal, tendo em vista a construção do conhecimento quando construído intersubjetivamente, logo que não pode deixar de ser considerado no decorrer desse trabalho. Nesse diapasão, através da análise do discurso aplicada aos questionários abertos um novo questionamento foi trazido à baila: se a retirada do termo ‘gênero’ gera aniquilação de direitos sob o ponto de vista de Juergen Habermas, cujas reflexões corroboram para a pluralidade de direitos no Estado Democrático Brasileiro.

## **2 | A QUESTÃO DO DEBATE DE GÊNERO NO CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL**

Esse polêmico paradigma, que a sociedade escolar está enfrentando, diante do contexto político vivido, traz indagações que não podem ser ocultadas. Isso porque conflitos de natureza ideológica cultural, política, racial e de gênero não deixarão de acontecer nos corredores, nas salas de aula e nos espaços de entretenimento da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETEHL), situada em Niterói, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), somente porque foram retiradas das diretrizes e metas educacionais.

Na turma de 3º ano do ensino médio (EM) do curso técnico de edificações, onde essa pesquisa foi viabilizada, foi possível analisar e observar o quão importante e polêmico o tema de gênero é na vida político-social escolar. No entanto, nesse ambiente o tema de gênero não é só algo para a discussão, mas também uma realidade vivida por seus integrantes cotidianamente. Nessa turma, a diversidade religiosa, política, cultural e de gênero é bastante acentuada, visto que esse curso é oferecido apenas pela rede FAETEC nesse campus específico, e assim atraindo alunos fora dos limites do município de Niterói, o que torna o rol de alunos matriculados consideravelmente diversificado do ponto de vista político, cultural, socioeconômico e religioso. Essa questão polêmica tem sido o enfoque de calorosos conflitos no âmbito estadual e municipal desde junho de 2014, quando parlamentares retiraram o termo ‘gênero’ da proposta de reforma do Plano Nacional de Educação (PNE) que tramitava no Congresso Nacional para estabelecer diretrizes e metas na educação no período de vigência entre 2014 e 2024.

Nesse contexto, alegava-se que ao introduzir ‘a ideologia de gênero nas escolas’, os conceitos de homem, mulher e da família tradicional seriam deturpados. Desta maneira, o termo gênero foi retirado do PNE e transformou a erradicação da desigualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual dentro do contexto escolar em um objetivo genérico de erradicação de todas as formas de discriminação. A contrário senso, no final de 2014, parlamentares favoráveis à inclusão de gênero no PNE trouxeram à tona essa discussão na Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual contou com a participação de 3,9 mil cidadãos incluindo: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração de educadores de diversas esferas.

O documento resultante dessa conferência traz em seu seio a proposta de uma política educacional pública popular, laica e com qualidade social, que colabore para banir diversas formas de preconceitos incluindo os de gênero. Apesar dessa tentativa, a supressão do vocábulo prosperou suscitando a possibilidade de os entes federativos incluírem em suas metas e diretrizes políticas de combate à discriminação de gênero de forma livre. Cedendo à pressão de diversos setores conservadores, relevante número de câmaras municipais e assembleias legislativas vetaram a inclusão do tema nas metas.

Essa ‘polêmica’ fez parte dos encontros matutinos, nos quais o debate sobre o tema sempre transformava a sala de aula em uma arena. Este grupo de alunos, que estava prestes a concluir o ensino médio era composto de alunos bastante atentos às notícias políticas. Importante mencionar que alguns eram muito ligados a aspectos religiosos, enquanto outros eram desprovidos de valores religiosos tão consistentes. Uns se mostravam liberais e defendiam a ideia de um estado mínimo, enquanto



outros pareciam influenciados por discursos de esquerda. Vale ressaltar, que todos se mostravam interessados em opinar acerca do assunto. Com a aplicação dos referidos questionários para coleta de opinião da comunidade discente do campus da ETHEL chegou-se as determinantes abaixo:

| <b>Formações Discursivas</b>   | <b>Favoráveis</b> | <b>Desfavoráveis</b> | <b>Não opinaram</b> |
|--|-------------------|----------------------|---------------------|
| “Eu acho que este tipo de discussão só deve acontecer em casa”                       | 12                | 9                    | 4                   |
| “A discussão de gênero na escola é importante para que promova o fim do preconceito” | 18                | 7                    | -                   |
| “A discussão sobre gênero pode influenciar na opção sexual”                          | 9                 | 13                   | 3                   |

TABELA 1: Formações discursivas observadas.

Convém mencionar que, ao serem indagados a respeito do conceito de gênero nenhum entrevistado reuniu o conceito tradicional (homem e mulher) e social / psicológico (o que diferencia socialmente as pessoas) em uma só resposta.

| <b>Respostas</b>  | <b>Alunos</b> |
|---|---------------|
| “Aquilo que diferencia homem de mulher, gênero masculino de feminino” | 10            |
| “Identificação sexual” ou relacionado à sexualidade                   | 5             |
| Não souberam ou não quiseram responder                                | 8             |
| Conceito relacionado à biologia                                       | 1             |
| Relacionaram a um grupo social  | 1             |
| “Mencionaram que esse conceito é algo construído pela sociedade”      | 0             |

TABELA 2: Respostas observadas X universo entrevistado.

Dos 10 alunos que responderam que gênero é aquilo que diferencia homem de mulher, gênero feminino de masculino também incluíram no conceito o vocábulo:

|             |   |
|-------------|---|
| Raça        | 2 |
| Homossexual | 2 |

TABELA 3: O número de incidências observadas: Palavras “raça” e “homossexual” nas respostas dos entrevistados.

Diante do exposto, é possível deduzir que o conceito de gênero nessa turma de adolescentes entre 16 e 18 anos - que está prestes a ingressar em uma universidade - ou não foi exposto de forma apropriada ou se foi, os entrevistados não concordam com as nuances que diferem do conceito tradicional. É relevante aludir que um pequeno número de alunos incluiu ao conceito de gênero à questão racial, o que pode denotar a falta de informação a respeito do tema.

### 3 | AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

A pesquisa desenvolvida teve como escopo apontar, a partir de uma prática discursiva, as formações favorável e desfavorável ao debate de gênero na ETEHL. Para isso, os estudos da Análise do Discurso foram abordados com o intuito de identificar com quais simulacros as respectivas formações discursivas dialogam quando em relação consigo mesmas e em oposição. Conforme o disposto, utilizou-se o conceito da Análise do Discurso que ultrapassa a pura e simples análise do texto e entenderemos por discurso “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”<sup>1</sup>. Os enunciados, dentro da ótica do dialogismo de Bakhtin, constroem-se através das relações intersubjetivas e também subjetivas. Os enunciadores são substituídos por diferentes vozes que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos.<sup>2</sup>

Para D. Maingueneau (2008), essa relação de intersubjetividade e subjetividade é inscrita numa relação fortemente entrelaçada, a qual ele chama de o ‘Mesmo’ do discurso e seu ‘Outro’. Sua hipótese floresce na concepção da heterogeneidade constitutiva, que é aquela, que, diferentemente da heterogeneidade mostrada, não deixa marcas identificáveis visualmente. São enunciados que estão tão entranhados ao texto que não podem ser compreendidos por uma abordagem linguística ‘stricto sensu’ e para essa tarefa o linguista francês propõe a hipótese do ‘Primado do Interdiscurso’<sup>3</sup>.

Nesse sentido, interdiscurso é definido como uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, na qual cada um deles está inserido no outro respectivamente. O universo discursivo é o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que se relacionam dentro da ótica enunciativa. Campo discursivo é a zona de concorrência entre os enunciados, nela estão inseridos tanto os discursos que se confrontam, quanto aqueles que formam uma aliança. Dentro do campo discursivo, espaços discursivos devem ser delimitados, ou seja, formações discursivas que são relevantes para destacar hipóteses fundadas sobre um conhecimento textual e um

1 MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do Discurso**. 2008. p. 15

2 FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. 2002 p. 50.

3 Ibidem 1. p.31

saber histórico, que serão confirmadas conforme a progressão da pesquisa. Assim sendo, ao tomarmos como exemplo, as formações discursivas citadas anteriormente nos questionários, será possível notar a oposição entre elas. Seus enunciados dialogam entre si apresentando razões para o ponto de vista que acreditam estarem presentes no 'Outro' dos seus enunciados antagônicos.

Em outras palavras, esses enunciados do Outro só são compreendidos no interior do fechamento semântico do intérprete para; construir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que dele constrói<sup>4</sup>

Através de uma análise bem rasa, é possível vislumbrar a oposição entre a formação discursiva desfavorável (**F1**), cujos enunciados se opõem àqueles que defendem que se discutida na escola a questão de gênero poderá ajudar no combate desse preconceito (**F2**). Nesse sentido, em F1 o sema 'família' é positivo. Dentro da perspectiva interdiscursiva, este se coloca em oposição com os supostos semas negativos resultantes dos enunciados de seu 'Outro'. Vez que supostamente são a favor da homossexualidade e assim contrários aos bons costumes da família tradicional brasileira.

Vale ressaltar que os enunciados de F1 desconsideram qualquer outro conceito de família diferente do modelo 'tradicional': pai, mãe e filhos. Hodiernamente devido à mudança nos valores em nossa sociedade, tornou-se importante uma definição mais ampla para o significado de família. Por isso, a suprema corte brasileira consagrou interpretação consolidada em referência ao dispositivo constitucional do artigo 226, que traz a família como base da sociedade e concebe especial proteção a família como um núcleo doméstico, o qual não se importa se constituída formal ou informalmente, ou se constituída por casais heteroafetivos ou pares homoafetivos.

A partir do texto constitucional, é possível inferir que os enunciados oriundos de **F1** possivelmente são influenciados por discursos religiosos. Estes traduzem os enunciados de **F2** negativamente como se o tema gênero estivesse somente ligado à questão da homossexualidade – assunto condenado pelas instituições religiosas brasileiras. Contraditoriamente, os enunciados de **F2** direcionam seu enfoque para a questão da mulher na sociedade. Nesta atividade dialógica interdiscursiva com seu 'Outro', os enunciadore de **F2** precisam demonstrar e encontrar uma seara argumentativa antagônica aos enunciados de **F1**. Nesse sentido, trazem à tona a questão do preconceito contra a mulher. Fato este, que não pode ser contestado, visto que graças à luta dos movimentos feministas, a mulher tem a cada dia conseguido galgar degraus em uma sociedade tão patriarcal quanto a nossa.

---

4 Ibidem 1.p.100

## 4 | O FENÔMENO DA INTERINCOMPREENSÃO DA POLÊMICA

Nesse campo discursivo onde os enunciados forma produzidos por sujeitos que trazem experiências marcadas por um conteúdo histórico e ideológico foi possível determinar um espaço de regularidades enunciativas que se mantém sempre dentro do mesmo campo semântico. Além disso, cabe ressaltar que o debate embora regrado sempre caminhava para âmbito do convencimento do outro e nunca para uma troca de saberes onde o crescimento consciente e um exercício com o fim de esclarecimento e emancipação fossem estabelecidos.

Percebe-se, também, que dentro de uma perspectiva linguística a ser exposta no seio do presente artigo, existe uma dissonância no pensamento dos entrevistados, haja vista os enunciadores ora se colocam contra a abordagem do tema na escola, ora parecem concordar. Neste diapasão, levantam-se indagações acerca dessa heterogeneidade enunciativa presente no interdiscurso dos entrevistados, que leva à análise de duas formações discursivas divergentes que integram os enunciados referentes aos discursos presentes na polêmica da questão de gênero.

Assim sendo, através dessa interpelação de simulacros conciliáveis e contraditórios, uma faceta do fenômeno da polêmica foi evidenciada: Como poderia uma pessoa ao mesmo tempo se colocar contra o debate de gênero na escola, e achar que esse debate na escola pode ser uma forma de diminuir o preconceito em nossa sociedade? Assim, é curioso ressaltar que a maioria dos entrevistados acredita que a discussão de gênero só deve acontecer em casa, mas também a maioria acredita que a discussão de gênero na escola seja importante para promover o fim do preconceito de gênero.

Por último, mas não menos importante, a maioria acredita que essa discussão sobre gênero não influencia na opção sexual. Neste cenário paradoxal, é que são suscitadas indagações sobre os discursos proferidos pelos entrevistados. Primeiramente, é incontestável que seus discursos são predominantemente parecidos aos discursos midiáticos televisivos, os quais não se colocavam efetivamente contra a questão da opção sexual, 'simplesmente' esses enunciados não deveriam ser expostos no âmbito público, mas no âmbito privado da família. Ocorre que ao analisá-los em sua materialidade, suas opiniões são controversas entre si, considerando-se as formações discursivas favoráveis e desfavoráveis na perspectiva do interdiscurso.

No nível em que situamos, a noção de polêmica' não coincide com o que habitualmente entendemos por isso (uma controvérsia violenta), que é apenas um dos aspectos de um fenômeno mais geral, o das relações explícitas entre duas formações discursivas<sup>5</sup>

Ora pois, o fenômeno da polêmica gera uma dupla interincompreensão que

5 Ibidem 1. p.105

atravessa o espaço discursivo, no qual o discurso segundo se constitui contra o primeiro, assim a polêmica não advém do exterior, ela atinge uma extensão tal que não há mais valor informativo<sup>6</sup>. Ela “(...) se sustenta com base na convicção de que existe um código que transcende os discursos antagônicos, reconhecido por eles, que permitiria decidir entre o justo e o injusto”<sup>7</sup> Assim, ao se analisar tais pressupostos, o conceito de *duplipensamento* presente na obra 1984 de George Orwell emerge a lógica da tentativa de analisar como enunciados tão divergentes podem conviver em harmonia ao expressar criticamente uma opinião sobre determinada polêmica.

O *duplipensar*, segundo o autor, no próprio romance, “(...) *significa a capacidade de abrigar simultaneamente na cabeça duas crenças contraditórias, e acreditar em ambas*”<sup>8</sup>. Esse processo precisa ser consciente, ou não seria conduzido com a necessária precisão, mas também precisa ser inconsciente, do contrário traria consigo um sentimento de falsidade e, portanto, de culpa, ao por exemplo, desconsiderar que as pessoas têm a liberdade de optar por sua escolha sexual e que de qualquer forma estariam corroborando para a disseminação de um pensamento preconceituoso.

Sob a égide do duplipensar, as pessoas não são capazes de tecer críticas àquilo que está sendo reproduzido pelo poder e é nessa ótica que esses protagonistas continuam a reproduzir discursos sem a “(...) *coragem de fazer uso de seu entendimento*”, não permitindo libertar-se via uso da razão que leva ao esclarecimento e ao abandono da “(...) *menoridade*, que é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”<sup>9</sup>. É notório que, na repercussão da polêmica da retirada do termo ‘gênero’ do PNE, existe uma ofensa a preceitos constitucionais que asseguram a liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Outrossim, fere-se ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que ainda não foram amplamente conquistados. É nessa marcha, ao abafar o diálogo de determinado assunto na esfera pública que a pluralidade no estado democrático de direito começa a ser ameaçada. Ademais, a ausência da permissão do debate específico da questão na escola, se direciona para a manipulação da realidade de nossa sociedade; mas graças ao exercício do duplipensamento, a sociedade também se convence de que o pluralismo e a liberdade não estão sendo violados, tão pouco não se está colaborando para práticas que coíbem condutas que vão de encontro a que a maioria julga ‘moral’.

Cultivou-se a ideia que o debate sob essa questão foi promovido suficientemente através da veiculação da informação midiática manipulada de instituições com interesses conservadores. E as pessoas, que só analisaram a polêmica sob a perspectiva construída pelos poderosos, acreditam que detêm conhecimento

6 Ibidem 1. p.107.

7 Ibidem 1. p.111

8 Orwell, George. 1984. p.188

9 HANSEN, Gilvan Luiz. *Modernidade, Utopia e Trabalho*. 1999 p. 73

necessário para construir uma visão emancipada sob determinado assunto. No entanto, em “(...) nossa sociedade, aqueles que estão mais informados sobre o que ocorre são também os que estão mais longe de ver o mundo como ele é.”<sup>10</sup>

## 5 | ANÁLISE DO INTERDISCURSO DO SEMA *FAMÍLIA* NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Através do mencionado acima, torna-se evidente que nesse exercício interdiscursivo, outros argumentos vão se estabelecendo e consubstanciando. Atinge-se um ponto em que não há mais convergência entre eles, e assim determinados discursos são impostos à sociedade. Desde o século XVI se discute o problema do governo das almas e das condutas, do governo das crianças e da problemática central da pedagogia. Governar um Estado significa, entre outros aspectos, ter em relação aos comportamentos individuais e coletivos uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família<sup>11</sup>.

Dentro de uma sociedade existem muitos governos: o do pai de família, o do superior do convento, o do pedagogo e o do professor em relação à criança e ao discípulo<sup>12</sup>. Todos esses governos integram o âmbito do governo central, cada um desenvolvendo funções específicas sob o controle de um governante escolhido democraticamente pelo sufrágio universal. Interessante notar, que hodiernamente o discurso que predomina é o da discussão do tema de gênero no interior das famílias, e não mais no âmbito escolar. Desta forma, a pergunta que vem à tona é que forças estão por trás desses preceitos jurídicos que vêm timidamente através de estruturas da linguagem dando forma à ordem das coisas<sup>13</sup>. Talvez ainda seja prematuro afirmar que serão desastrosos os resultados a partir do ponto de vista educacional da construção do pensamento livre e da pluralidade de ideias, pois o cenário político que o Brasil enfrenta ainda se encontra caótico e a efetiva ordem estabelecida com a mudança das diretrizes e metas educacionais ainda não se estabeleceu de forma plena nas instituições educacionais.

O sema *Família* foi comum em uma série de manifestações públicas ocorridas naquele período. Em nome da ordem e da família um regime totalitário foi legitimamente instituído naquele momento de divergência ideológica no cenário político brasileiro. O núcleo familiar é onde o poder é menos visível, vez que, quando se pensa em família se pensa em relações afetivas e não em relações de poder. Assim sendo, é nessa instituição em que é menor a possibilidade de perceber esse controle, pois é

10 Ibidem2.p.188

11 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 1998. p.279

12 Ibidem 19.p.277.

13 FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. 2013, p.81

onde ele se deixa ver menos “onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido o poder simbólico é com efeito esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”<sup>14</sup>

Esses sistemas simbólicos se fazem possíveis no campo discursivo como instrumentos de conhecimento e comunicação, pois fazem parte de um poder estruturante que é estruturado nos integrantes de uma sociedade. O desmantelamento de um sistema educacional é uma das formas mais cruéis do exercício desse poder simbólico, que é um poder de construção da realidade a partir de uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.<sup>15</sup> Essas modificações legislativas não são acidentais e não resultam da mera hipocrisia, é um resultado deliberado de um vasto sistema de logro mental, que tende a se perpetuar como uma estratégia de governo, até o dia em que nós enquanto sociedade entendamos a necessidade do debate democrático de determinadas questões, tais como o debate de gênero, e a instituição de políticas que possibilitem o consenso entre as diferenças e não a tolerância, o respeito e a aceitação, vocábulos que se originam de um discurso religioso, entretanto que não corroboram para o bem viver e o sentimento de justiça social tão almejados.

## 6 | EFEITO E PERSPECTIVA DA POLÊMICA: (I)LEGITIMIDADE EM SE TRATAR DO TEMA

É factível que esse momento na política brasileira é um momento de ruptura, especialmente, nos enunciados discursivos que tramitavam no espaço público antes dos acontecimentos de junho de 2014. Habermas (1980) afirma que as ocorrências de crises surgem de problemas não resolvidos e quando a estrutura de um sistema social não proporciona possibilidade para resolvê-los. Nesse sentido é que as crises são vistas como distúrbios persistentes, pois na maior parte das vezes não são produzidas através de mudanças acidentais, mas através de imperativos sistêmicos.<sup>16</sup>

Nessa perspectiva, é que emergiram os discursos que colocam em cheque a legitimidade de se tratar a questão de gênero em escolas da rede pública, vez que apesar de não serem proibidos por lei, criou-se um mal-estar através dessa polêmica que não mais encontra enunciados convergentes que produzam um consenso de como se tratar o tema. Visto que, a esfera político-administrativa não poderia revogar o combate ao preconceito de gênero, pois esse é um fenômeno relacionado com lutas pelo reconhecimento de identidades coletivas, que visam à

14 BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 1989. p.7.

15 Ibidem 23.p.9

16 HABERMAS, Juergen. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. 1980 p. 13

proteção contra a opressão, a marginalização e o desrespeito a grupos minoritários. Então estrategicamente se promove a validade de discursos conservadores em questões de comportamento através do reconhecimento de discursos de dominação e justificação ideológica<sup>17</sup>. Intrigante observar, que no CONAE<sup>18</sup> – durante o período de debate - conforme explicitado acima, a questão de gênero não foi desconsiderada. Ao contrário, o documento é bem específico a respeito da erradicação do preconceito de gênero, seu texto traz os semas ‘machismo’, ‘homofobia’, ‘lesbofobia’, ‘transfobia’, ‘sexismo’ entre outros. Essa preocupação em dar ênfase através da tipificação dos preconceitos, se dá em razão que os membros que ratificaram a importância de tais metas eram em números bastante expressivos de educadores, houve, também participação de educandos. Portanto, conclui-se através de lentes mais espessas que é necessário ir além de simplesmente combater o preconceito de gênero, é necessário conhecer quais são para que assim propostas educacionais eficazes sejam elaboradas. Nesse diapasão, é que se pode firmar que apesar do CONAE ser uma instituição que visa o debate civil educacional, seu parecer foi excluído da decisão do poder legislativo no que concerne a égide do debate. A contrário senso do esperado o espaço público, que deveria ser usado para que o debate democrático pudesse se desenvolver criticamente e caminhar rumo ao esclarecimento, a retirada do termo ‘gênero’ dos PNEs foi feito às pressas e sem considerar a manifestação de convicções de um grupo legítimo para tratar do tema. Além disso não houve possibilidade de argumentação e busca de alternativas de superação de problemas que afligem há muito à sociedade<sup>19</sup>.

O que nos leva a apreender é que sob a perspectiva comunicativa habermasiana essa questão ainda não foi exaurida e é por isso que muito ainda ecoa nos âmbitos das câmaras municipais, tais como leis julgadas inconstitucionais por proibirem tratar da questão<sup>20</sup>, municípios que tentam legitimar a questão em sala de aula<sup>21</sup>. Essa repercussão se deve à noção de movimento dialético hegeliano presente no pensamento de Habermas, que possibilita o questionamento de uma série de enunciados, mesmo que esses sejam tidos como verdadeiros em um determinado tempo cronológico, eles podem se mostrar falsos posteriormente ante a um novo enunciado.

Isso porque esses enunciados baseados numa razão instrumental não produzem ainda a verdade já que foram produzidos no mundo da vida colonizado. A verdade

---

17 Ibidem 16. p. 17

18 CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação**: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

19 Ibidem 9. p.74

20 Disponível no jornal o globo: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015>> acesso em 27/07/2017.

21 Disponível no jornal o globo: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/vereadora-quer-derrubar-emenda-que-proibe-discussao-de-genero-em-escolas-de-niteroi-20772979>> acesso em 27/07/2017.



produzida pelos enunciados proferidos pelo poder, que se localiza no sistema político sob a perspectiva estatal, embora se torne aparente ao nível de tradição cultural e disseminada como mudança estrutural no sistema de educação das crianças<sup>22</sup>, aos poucos é possível que ela seja desmantelada conforme o despertar de um progresso qualitativo no nível de consciência. Assim sendo, afirmar que a retirada do termo ‘Gênero’ leva à aniquilação de direitos é deveras prematuro, porém é inegável que o efeito do fenômeno da polêmica exclui a possibilidade de um debate que poderia corroborar para solidificar os pilares do pluralismo no estado democrático brasileiro.

## 7 | CONCLUSÃO

Mesmo que a investigação em tela se encontre em ainda em curso, é possível se estabelecer uma breve moldura dos debates que envolvam este marcador social a partir dos resultados obtidos nesta aferição. Buscou-se mapear através da pesquisa de campo realizada na ETEHL segundo o recorte inicialmente proposto, as aporias que se manifestam no interior do discurso, suas contradições e confluências em relação a uma grade ou moldura cognitiva simbolicamente estruturadas *a priori*, de acordo com as respectivas narrativas biográficas de cada sujeito.

Sob o mesmo ponto de vista, as contribuições ofertadas por D. Maingueneau nos revela, de certa maneira, uma categoria de *topos*; ou como já afirmou P. Bourdieu alhures, um campo simbólico onde as subjetividades se esforçam a manter-se anelados aos dogmas que são próprios da codificação judaico-cristã, entretanto, apresentam, ao mesmo tempo, rupturas discursivas em relação ao mesmo sistema de crenças e latentes aos mesmos sujeitos quando os enunciados são postos vis-à-vis.

Os questionários aplicados em sala de aula, considerado aqui o universo investigado, também revelaram que as formações discursivas que permeiam os discursos midiáticos televisivos, tanto daqueles favoráveis quanto a dos desfavoráveis à discussão de gênero, são bem parecidas a dos entrevistados. Isso reforça a reflexão de que se faz relevante desenvolver no âmbito da formação escolar o princípio da competência discursiva, o qual “(...) permite identificar essa articulação discursiva e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorram”<sup>23</sup>. Esse é outro ponto significativo que não pode deixar de ser abordado na hipótese interdiscursiva.

Ela faz alusão à imbricação tamanha, que existe entre o mundo, o discurso e a instituição, ela se dá de tal maneira que eles se fundem em uma mesma enunciação. Interessante notar que essa lógica institucional pode ser percebida

22 Ibidem 16. p. 66

23 Ibidem 1. p. 52

com uma nitidez semântica notável. Nos questionários aplicados, por exemplo, houve expressões nítidas da presença de instituições religiosas. Ao responder à questão sobre a discussão de gênero na escola, um dos entrevistados respondeu que *“era algo errado, e justificado pelo fato da bíblia dizer que homossexualismo é errado, porém, assim mesmo deveria acontecer o debate”*. Além disso, a pesquisa empírica também apontou a formação de um possível campo discursivo onde as pretensões de validade de cada ator observado adquirem uma determinada forma, e não obstante, são confrontadas por outros atores sociais ou e até mesmo falseadas de acordo com os certos símbolos. Em outras palavras, os discursos que superpõem são aqueles que pertencem aos sujeitos que compartilham concepções sociais em comum, caracterizando uma espécie de *interferência construtiva* nos discursos, e a *contrario sensu*, discursos divergentes tende a se anular, a saber, ensejando em um fenômeno antissimétrico ao primeiro.

Outro ponto observado na pesquisa é o esforço de certas agências ligadas a movimentos que se autodenominam “conservadores” como a “Escola sem Partido” tendem a esvaziar a legitimidade discursiva do docente causada pela polêmica da questão do debate de gênero, inclusive, a judicialização do debate cada vez mais adquire maior corpo e forma e tende a ser mais acirrada, pois o conservadorismo que integra o interdiscurso das formações discursivas analisadas se fortalece e começa a ganhar *‘(...) notoriedade; recrutando simpatizantes capilarizados em diferentes camadas sociais*<sup>24</sup> que alegam que as questões relacionadas a gênero rompem com os valores predominantemente cristãos na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, uma outra reflexão que se depreende é que tais ações políticas colocam em tensão a liberdade de expressão e o livre trânsito dos saberes nos espaços escolares, e além disso podem *‘abrir um caminho na direção de um modelo totalitário de controle das discussões*<sup>25</sup>, na qual o estado extrapola sua função de governar, interferindo-se, deste modo, na vida privada do cidadão e na construção de uma autonomia de pensamento. Estas agências trazem à existência sob o viés discursivo argumentos *cientificamente* respaldados, e propõem que o processo de construção da ideia de gênero esteja adstrito exclusivamente ao sexo cujas características são biologicamente imutáveis a fim de se constituir uma certa essência cujos os sentidos e os significados sejam atribuídas de acordo com os dogmas do cristianismo e do senso comum. Ademais ainda é possível inferir através desta pesquisa, que essa dicotomia comportamental de gênero não é só um produto cultural, mas também um produto de discursos científicos que exprime determinados interesses políticos e sociais.

Tal regra comportamental pode ser encarada como fruto de um processo

24 LARANGEIRA, Marcelo Farias. **O Estado de Exceção como Limite da Liberdade Comunicativa nas Políticas Educacionais**. In: Anais do 11º Colóquio Habermas e 2º Colóquio de Filosofia da Informação. 2016 p.415

25 Ibidem 24. p. 421

histórico marcado pelo poder, no qual a política estatal cristaliza o controle político sobre o corpo tendo como instrumento o saber científico<sup>26</sup>. É nesse contexto da intercompreensão da polêmica, que o termo ideologia de gênero surge. Na tentativa de determinados grupos, especialmente o Movimento “Escola Sem Partido”, disseminarem a falsa ideia que o debate de gênero na escola é uma forma de induzir à formação de sujeitos da diversidade sexual e de gênero. Ora pois, é como se a existência do conceito de gênero criasse na humanidade pessoas homossexuais, travestis, lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo.

Seria possível inferir que o presente reuniu ‘*condições de possibilidades históricas*’ para que esse movimento conservador tomasse tamanha expressão em nossa sociedade? Seria muita pretensão analisar, nos últimos anos, o descontentamento com o governo federal associado à concentração de inúmeras críticas nos campos da economia, política e educação como um fator que favoreceu o surgimento e a união de forças conservadoras e tradicionais contra as políticas de igualdade, respeito aos direitos humanos e políticas afirmativas? Talvez essa seja uma questão que vá muito mais além da preocupação com a Educação. O que parece é que essa questão se torna com o passar do tempo muito mais complexa do que parece, mais ainda se essa análise for feita em consonância com a discussão dos distintos projetos de governo que vêm torneando a sociedade brasileira como solução sistêmica para uma dita crise econômica, que deixa amostra uma crise mais profunda que é a crise social que parece talhar as bases tão superficiais de um Estado Democrático de Direito que não teve tempo de se instaurar no âmbito da nação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUTLER, Judith. **Problema de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Col. Sujeito & História - 8ª Ed. 2015

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação: documento** – referência [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

HABERMAS, Juergen. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980

HANSEN, Gilvan Luiz. **Modernidade, Utopia e Trabalho**. Londrina: Eduel, 1999

---

26 BUTLER, Judith. **Problema de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. 1990.

LARANGEIRA, Marcelo Farias. **O Estado de Exceção como Limite da Liberdade Comunicativa nas Políticas Educacionais**. In: Anais do 11º Colóquio Habermas e 2º Colóquio de Filosofia da Informação, Rio de Janeiro: Salute, 2016.

MAINGUENEAU, D. **Gênese do Discurso**. 2ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIZ, Renata e BRÍGIDO, Carolina. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 19/06/2017 disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015> acesso em 27/07/2017 às 12:06.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TEIXEIRA, Fábio. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 16/01/2017 disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/vereadora-quer-derrubar-emenda-que-proibe-discussao-de-genero-em-escolas-de-niteroi-20772979> acesso em 27/07/2017 às 12:09

TORRES, Aline. **UOL Educação**. Florianópolis, 31/03/2017 disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/03/31/professora-de-historia-antifeminista-processa-orientadora-por-perseguiacao.htm> acesso em 27/07/2017 às 12:13.

## RELATO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA SOBRE IDENTIDADE E RACISMO

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 01/12/2019*

### Rodrigo Leonardo Offerni

Mestrando no Programa PROFSOCIO – UNESP/  
MARÍLIA-SP

<http://lattes.cnpq.br/0107932958939137>

### Thaís Cavalcanti dos Santos

Mestranda no Programa para Docência na  
Educação Básica

GEPELin – UNESP/ BAURU- SP

<http://lattes.cnpq.br/5956762669862041>

<https://orcid.org/0000-0002-3807-107X>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta uma intervenção didática, desenvolvida em onze aulas de história, em um sétimo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior de São Paulo, marcado por recorrentes episódios de racismo que incomodavam algumas alunas e alunos. Recorrendo à Teoria da Atividade e às contribuições de autores como Leontiev e Davidov; aos conceitos de identidade, racismo e estereótipo a partir da perspectiva cultural de Stuart Hall; e a uma abordagem sociológica destas temáticas entre a juventude pela perspectiva de Dayrrel, intencionou-se a superação de clichês raciais que permeiam o cotidiano escolar. Além disso, as atividades planejadas procuravam, em todas

as oportunidades, problematizar o senso comum imperante, que dissimula práticas racistas através de discursos meritocráticos inculcados e reproduzidos nas escolas. Reverberados por estudantes, professores e gestores, clichês racistas, revisionismos e relativismos históricos, ao serem incorporados por estudantes, suscitam uma identidade negativa entre alunas e alunos afrodescendentes, ao mesmo tempo que reforçam o caráter sectário de quem deles se utiliza para reforçar processos sociais de exclusão. Dispondo de recursos imagéticos projetados como slides, vídeos curtos, documentos primários como propagandas racistas de diferentes épocas, aulas expositivas dialogadas e atividades de pesquisa em grupo, a sequência extrapolou as paredes da sala de aula, chegando aos debates entre professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Racismo. Teoria da Atividade.

### REPORT ON TEACHING INTERVENTION ON IDENTITY AND RACISM

**ABSTRACT:** This paper presents a didactic intervention, developed in eleven history classes, in a seventh year of elementary school, in a public school in the interior of São Paulo, marked by recurrent episodes of racism that bothered some students. Using the Theory of Activity and the contributions of authors such as Leontiev

and Davidov; the concepts of identity, racism and stereotype from Stuart Hall's cultural perspective; and to a sociological approach of these themes among the youth from the perspective of Dayrrel, the intention was to overcome racial clichés that permeate the daily school life. Moreover, the planned activities sought at all times to problematize the prevailing common sense, which conceals racist practices through inculcated and reproduced meritocratic discourses in schools. Reverberated by students, teachers and managers, racist clichés, revisionisms and historical relativisms, when incorporated by students, they give rise to a negative identity between students and students of African descent, while reinforcing the sectarian character of those who use them to reinforce social processes. exclusion. Featuring projected imagery features such as slides, short videos, primary documents such as racist advertisements from different eras, dialogued lectures, and group research activities, the sequence extrapolated the classroom walls, reaching discussions among teachers.

**KEYWORDS:** Identity. Racism. Activity Theory

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo sintetiza uma intervenção didática desenvolvida em aulas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O tema tratado foi o racismo em interface com seus efeitos na constituição identitária dos alunos do sétimo ano de uma escola estadual do interior de SP, aproveitando a semana da Consciência Negra e episódios de racismo ocorridos em sala de aula, que motivaram o aprofundamento da temática do racismo.

Durante 1º semestre de 2018, uma aluna negra, ao deixar de alisar os cabelos, virou alvo de piadas por parte de um colega. O fato chegou à direção, mas foi tratado como uma ofensa, desprovida de conotação racista. Foi pedido à direção que fizesse uma advertência escrita, comunicasse e esclarecesse aos pais dos alunos. Sem efeito, as convocações dos pais do aluno não tiveram *feedback* e as possíveis sanções ao aluno não aconteceram pois, além de racista, o aluno é absenteísta.

Episódios similares vieram à tona no dia 26/10/2018 na “Situação de Aprendizagem 5” do “Caderno do Aluno” de História Volume II. Na resolução do exercício sobre as formas de resistência à escravidão, uma aluna lembrou da preservação da cultura e do sincretismo religioso como tipos de resistência comuns entre escravos. Ao tentar explicar “sincretismo”, lembrando que os escravos aparentavam “rezar” para santos quando, em verdade, cultuavam outras entidades, do fundo da sala, ouviu-se um “credo, que horror!”, como se a resistência pelo sincretismo fosse uma blasfêmia. A adjetivação negativa aos elementos da religiosidade africana foi repreendida pela estudante que outrora fora alvo da estigmatização racista pelo cabelo crespo. Desta nova situação de antagonismo, originou-se a sequência em que os temas “racismo” e “identidade” teriam a primazia.

A negação do racismo, imperante no senso comum, encontra terreno fecundo para reproduzir-se e inculcar-se como uma valoração desprezível, sempre apoiada em concepções lacunares de identidade. Estas naturalizam a exclusão através de clichês que escamoteiam as desigualdades imperantes, através de máximas discursivas constantemente reafirmadas, a exemplo dos: “somos todos iguais”; “somos todos brasileiros”. Diluidoras de essências, essas máximas omitem suas “negações” (HALL, 2000), já que “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” é apenas da relação com o outro - o “externo constitutivo” - que o significado positivo de qualquer termo e assim da identidade pode ser construído (HALL, 2000, p.110). Disso, depreende-se que a homogeneidade interna da identidade não é natural, mas se constrói a partir de um fechamento, de uma exclusão ou diferenciação do “outro” que silencia.

O entendimento da identidade como processo de negação do outro, do “externo constitutivo” (HALL, 2000) lança luz sobre o fato de em uma sala de aula, com alunos do mesmo bairro, de classe social aproximada e vítimas de estigmas confluentes, os estudantes se afirmarem estereotipando uns aos outros, a partir de características fenotípicas.

Em razão disso, o trabalho objetiva problematizar essa identidade e possibilitar “identidades positivas” (DAIRREL, 2007) aos estudantes, visto que na escola, a perpetuação de identidades negativas, não colabora para o combate à evasão (visto que as vítimas, muitas vezes, acabam abandonando a escola), reafirmando a reprodução de uma estratificação racial perversa no acesso à cultura. Desse modo, pretende-se estimular uma reflexão e uma tomada de consciência desconstrutora dos preconceitos antes naturalizados.

## 2 | METODOLOGIA

A intervenção foi organizada a partir dos preceitos da teoria da atividade (LEONTIEV, 1978). O tema motivador da intervenção bem como a abordagem nela utilizada recorreram a uma estratégia sociológica para seu desenvolvimento – por meio dos conceitos de identidade, racismo e estereótipos - sem negligenciar o processo histórico pelo qual o racismo estruturou-se no Brasil. Para tanto, na intervenção, os alunos foram instados a pensar nos processos históricos que influenciaram a formulação da ideia da “identidade” e de que forma ela foi incorporada em diferentes grupos sociais e étnicos. Neste contexto, a partir da apropriação dos conceitos de “racismo”, identidade e “estereótipo” puderam pensá-los como práticas violentas em suas mais diversas dimensões.

Participaram da intervenção vinte e sete alunos de uma turma de 7º ano de uma escola estadual de periferia, durante onze aulas, entre os meses de novembro

e dezembro de 2018.

**Aula I (20/11/2018)** - Aproveitando o dia da Consciência Negra, os alunos precisaram responder em folha separada, anônima, algumas questões postas na lousa: Quem seria eu, no Brasil Colonial? Existem “raças” humanas, tal como existem raças entre outros animais? Existe racismo no Brasil? E em nossa Cidade? E em nossa escola? Se há racismo, como ele se manifesta? Somos todos iguais? Todos recebemos o mesmo tipo de tratamento das instituições (escola, polícia, justiça, entre outras) independente de cor, credo, origem? Debochar ou assediar pessoas pelo tipo de cabelo, pelo tipo de nariz, ou por algum traço físico/genético, são formas de racismo?

**Aula II e III (22/11)** – Os alunos receberam as folhas de resposta anônimas, distribuídas de modo alheatório. Dispostos em círculo, lemos algumas das respostas mais claras ou legíveis dos questionários outrora aplicados. Na segunda aula, os alunos deveriam comparar suas respostas com as respostas dos colegas.

**Aula IV (27/11)** – Aula expositiva dialogada sobre o uso da mão de obra escrava na América Colonial do século XV ao XIX, abolição da escravidão, exclusão e racismos.

**Aula V (29/11)** - Leitura e interpretação de versos de um traficante de escravos europeu (**Anexo 1**) e de uma tabela historiográfica representativa do número estimado de africanos ingressos na América através do tráfico negreiro entre os séculos XV e XIX (**Anexo 2**). Esse exercício servia aos propósitos de: evidenciar o caráter mercantil do tráfico negreiro; desconstruir o discurso corrente de que os africanos já se escravizavam antes da exploração europeia, discurso relativista, que procura amenizar a responsabilidade histórica europeia pela maior diáspora compulsória conhecida (essa “tese” também busca responsabilizar os africanos por sua própria escravidão bem como pelo tráfico negreiro); refletir “[...] recuperar essas situações e ações que estão ocultas no conhecimento já sistematizado” (SFORNI, 2017, p. 88) para que estes conceitos - tráfico negreiro, mercantilismo, lucro, entre outros - se convertessem em instrumentalidade útil ao entendimento da realidade objetiva, marcada pelo escravismo e um de seus legados históricos mais graves: o racismo.

**Aulas VI e VII (30/11)** – Aula expositiva com slides em PPT contando com obras de Debret, iconografias mostrando os “Navios tumbeiros” e fotografias do XIX, retratando escravos em situação de suplício, bem como em sua cotidianidade (**Anexo 3**). As imagens foram contextualizadas e foi-lhes explicado que seus pintores e ou fotógrafos eram brancos europeus (ou descendentes de europeus), assim com suas respectivas perspectivas. Nesta mesma aula, começamos a conversar sobre a origem das teses racistas do século XIX e XX, a partir da exposição de slides de propagandas Europeias



e/ou Norte-Americanas que rotulavam os africanos, aborígenes e asiáticos como selvagens, sujos, inferiores e/ou selvagens (**Anexo 4**).

**Aula VIII e IX (04/12 e 06/12)** – Foi introduzido o contato com o conceito de estereótipo, de modo exemplificado. Assistimos ao excerto de vídeo sobre estereótipo do canal “Nerdologia” e procuramos construir uma síntese de “estereótipo” como uma marca, normalmente negativa, associada a determinados grupos sociais. Analisamos algumas propagandas históricas que taxam os afrodescendentes negativamente (**Anexo 5**). Vimos o vídeo “Estereótipos de homens africanos em Hollywood” feito por estudantes universitários africanos negros, que mostravam os rótulos atribuídos aos africanos no cinema norte-americano (mal-humorados, portando facões, de cara fechada) em contraposição à realidade por eles vivida: felizes, estudantes, sem facões, jogando futebol, e saudáveis.

**Aula X (07/12)** – tomando a premissa presente no texto “Magistério, reações do feminino e da branquidão: a narrativa de um professor negro” de *Cláudia Regina de Paula*, que acerta ao defender que no Brasil “considera-se o branco positivo e o negro negativo” e considerando que a “dicotomia [que] caracteriza esses elementos [...] é veiculada no cotidiano, na mídia e nas instituições: a luz/a escuridão; o bem/o mal [...]”, uma das sugestões corroborantes de sua “tese” foi tomada como exercício orientado a ser trabalhado em sala de aula. Os alunos foram orientados a – em grupos - pesquisar em dicionários, as definições para **branco** e o (a) **negro** (a).

**Aulas XI** - na décima primeira aula, os alunos ouviriam, interpretariam e analisariam uma música do grupo de RAP DMN (**Anexo 6**) para, em seguida elaborarem ações de combate ao racismo e valorização da identidade afro-brasileira na escola.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo a escola um espaço de sociabilidade juvenil (DAIRREL, 2007), faz emergir contradições e situações que se convertem em oportunidades de ensino mediado, potenciais à superação deste estado de perpetuação das desigualdades. Tal superação só é possível a quem é submetido a processos de “apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978). Assim, só conhece os usos e consequências históricas do racismo (por exemplo) – como a justificativa para o imperialismo, a escravidão judia pelos nazistas, o holocausto chinês, entre outros – quem se apropria da cultura e dos conceitos formulados pelas gerações anteriores de historiadores, cientistas sociais, médicos e inventores ou cientistas de toda e qualquer área do conhecimento. Tal apropriação não ocorre por hereditariedade (LEONTIEV, 1978), pois depende da “atividade que reproduza [...] os traços

essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978) desta cultura a ser aprendida. Ela é dependente do convívio e da reprodução, no indivíduo, das operações históricas da humanidade que o circunda. E isto só é possível, pela transmissão mediada da cultura humana através da educação, preferencialmente no âmbito escolar.

Essa premissa pôde ser empiricamente testada, à medida que o antagonismo outrora abafado com o discurso naturalizante do “somos todos iguais”, na própria escola que o inculca, passa por situações de fragilidade enquanto “saber”, clichê ou afirmação esvaziada de sentido, que possibilitam problematizá-lo. Nessas situações em que os episódios de intolerância (caso do episódio de racismo) tornam-se reincidentes, longe de serem meras repetições de problemas, eles configuram-se como situações motivadoras do aprender (SFORNI, 2017, p 92), enquanto necessidades de ressignificação dos saberes, por parte dos estudantes, em suas relações com outros estudantes e com o mundo que o circunda.

Combater estereótipos e identidades negativas nos indivíduos estigmatizados, requer do professor envolvido na circunstância de discriminação, mediar as práticas que as desnaturalizem, possibilitando a reconstrução de sentidos, a apropriação dos conteúdos em uma perspectiva dialética, que enverede uma racionalidade menos técnico-discriminatória e mais humanista, tal como Repkin já lembrava: “O problema da ineficácia da educação existente requer a busca de alternativas. A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolvente” (REPKIN, 2003, p 3). Abaixo, segue breve descrição dos resultados da intervenção feita.

**Aula I** - Alguns alunos não terminaram de responder as perguntas no caderno, o que, obviamente, traria problemas de descontinuidade no planejamento.

**Aulas II e III** - Essa atividade não saiu a contento pois muitos dos que estavam na terça-feira, não estavam na sexta-feira e vice-versa. O objetivo de constatar perspectivas distintas sobre racismo, raça e identidade, no entanto, foi mais ou menos contemplado. Nenhum dos estudantes respondeu que seria escravo no contexto estudado. Um(a) aluno(a) disse que seria quilombola. A maioria defendeu que existe racismo no Brasil, poucos disseram que ele existe no município, mas a maioria admitiu-o na escola. Convém evidenciar a confusão constatada entre racismo, homofobia, e preconceitos em geral, que foram tomados, de modo generalizado como “racismo” por cerca de metade do público. Esse resultado (não tabulado) atestava, de um lado, certa clareza na experimentação de intolerâncias, estigmatizações e, de outro, uma imprecisão entre o conceito (racismo) e seu significado historicamente consolidado e problematizado. Tal conceito, portanto, não superava a abstração inicial sincrética, generalizada, em interação com outros conceitos também esvaziados e, portanto, distante da “redução” que Davydov (1999) projeta como a essência de um conhecimento.

**Aula IV e V** – Foram evidenciadas e problematizadas algumas reproduções de senso comum: respostas clichês, típicas de um “concreto imediato” (DAVYDOV, 1999), permeadas por valorações excludentes herdadas do contexto Colonial, tais como a de que “os negros eram mais fortes”, ou de que o “índio é preguiçoso”.

**Aula VIII e IX** - As propagandas de sabonetes (**Anexo 5**) favoreceram a percepção de que os racistas – tanto do século XIX quanto do século XXI – associam o africano e os afrodescendentes à sujeira. As propagandas de cunho sexista possibilitaram a percepção de como a mulher negra é sexualmente objetificada dentro deste imaginário racista, e o vídeo dos meninos africanos serviu à desnaturalização dos estigmas historicamente atribuídos ao continente africano e aos africanos. Já os excertos de filmes do vídeo do canal Nerdologia, facilitaram a percepção dos papéis sociais historicamente imputados aos afrodescendentes em uma sociedade marcada pela intolerância racial, já que o vídeo editava como somente papéis de domésticas, mordomos ou pobretões boçalizados eram reservados aos negros na TV brasileira até a segunda metade da década de 2010.

Os alunos, apropriando-se do conceito de estereótipo, lembraram de como carregam estigmas e estereótipos que os qualificam negativamente. Um deles lembrou do estigma de viverem em um bairro associado à prostituição, e não demorou para que um deles lembrasse do adjetivo usado por uma das gestoras da escola, que os chamava de “neguinhos”.

**Aula X e XI** - Tal como o esperado, o resultado das pesquisas foi categórico ao evidenciar negro como obscuro/negativo/sujo, e o branco como alvo, positivo, limpo. Cabe ressaltar que os alunos que pesquisaram em dicionários mais recentes encontraram definições menos enviesadas.

**Aula XI** - A décima primeira aula foi frustrada pelo ínfimo número de alunos, já que a maioria antecipou-se às férias e não compareceu para a aula.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática aplicada no 7º- Ano, apesar de inconclusa e não-submetida a uma avaliação materializada dos conceitos abordados pelas atividades planejadas, mostrou-se profícua, mobilizou os alunos no sentido de colocá-los em atividade, ao mesmo tempo em que possibilitou uma discussão que extrapolou as aulas de história e foi assunto em ATPC – proporcionando debate na última reunião de professores do ano letivo, quando eu e a professora de Educação Física, tivemos que contrapor o discurso clichê enunciado pela professora de “Ciências”, de que “somos todos iguais”, bem como o discurso da gestora que evocou, no momento em que eu explicava que o tráfico negreiro foi o maior sequestro sistemático da História

da Humanidade, que “conhece muitas histórias de traficantes negros de escravos”, como se isso isentasse os Estados Europeus da responsabilidade histórica pela escala industrial do Tráfico Negreiro ao longo dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX.

Tal debate, em que ninguém saiu sem fustigar ou ser fustigado, mobilizou, também o professorado, que, sem dar-se conta, foi posto em atividade, e obrigado a debater algo do qual furtam-se cotidianamente.

Se, inicialmente, os conceitos esboçados pelos estudantes não passavam de abstrações iniciais sincréticas, generalizadas, em interação caótica com outros conceitos – tais como homofobia, aversão a alunas(os) acima do peso ou aos colegas filhos de profissionais do sexo – também confusos em suas essências e sentidos, as atividades planejadas puderam, ainda que tangencialmente, esboçar significados mais essenciais destes preconceitos que, para serem constrangidos, devem antes, ser apropriados pelos estudantes em sua dimensão histórica e sociológica.

## REFERÊNCIAS

CANAL NERDOLOGIA. **Racismo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjp5YJw-f9c>> Acesso em 10 dez. 2018.

DAVIDOV, V.V. O que é atividade de estudo. **Revista «Escola inicial»** № 7, ano 1999.

**ESTEREÓTIPOS de homens africanos em Hollywood**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LpDgYNORa40>> Acesso em: 10 dez. 2018.

HALL, S. A questão da identidade cultural. Col. Textos didáticos n. 18/UNICAMP/IFCH, Campinas, 1998, p. 11 *In* BASSINI, Marili **Conceitos teóricos centrais sobre o tema da cultura e da diversidade**, Curso de Especialização Lato Sensu em Ciências Humanas – módulo Cidadania e Diversidade Cultural, p. 3.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 103-133.

LEONTIEV, A.N. O Homem e a cultura. *In* **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.P. 261-284.

PAULA, Cláudia Regina de. Magistério, reações de feminino e da branquira: a narrativa de um professor negro *IN*: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

REPKIN, V. V.. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, no. 4, July–August 2003, pp. xx–xx.© 2003 M.E. Sharpe, Inc.

SOUZA, L. M. A. A Sociologia no Ensino Médio Princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural. **Obutchénie**: R. de Didat. E Psic. Pedag. IUberlândia, MGlv.1In.1lp.247-257|jan./abr. 2017.

SFORNI, M. S. F.O Método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. *In* MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs) **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural**: Bases teóricas e implicações pedagógicas Marília: Oficina Universitária; São

## ANEXOS

### Anexo 1

“Seiscentas peças barganhei:  
— Que Pechincha! — no Senegal  
A carne é rija, os músculos de aço,  
Boa liga do melhor metal.

Em troca dei só aguardente,  
Contas, latão – um peso morto!  
Eu ganho oitocentos por cento  
Se a metade chegar ao porto.”

HEINE, Heinrich. Citado em: BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

### Anexo 2

TRÁFICO NEGREIRO - Estimativas globais, por época e região

| Regiões \ Períodos       | 1451-1600      | 1601-1700        | 1701-1810        | 1811-1870        | Total            |
|--------------------------|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Europa                   | 48.800         | 1.200            |                  |                  | 50.000           |
| Ilhas Atlânticas         | 25.000         |                  |                  |                  | 25.000           |
| São Tomé                 | 76.100         | 23.900           |                  |                  | 100.000          |
| América Espanhola        | 75.000         | 292.500          | 578.600          | 606.000          | 1.552.100        |
| <b>Brasil</b>            | <b>50.000</b>  | <b>560.000</b>   | <b>1.891.400</b> | <b>1.145.400</b> | <b>3.646.800</b> |
| Caribe britânico         |                | 263.700          | 1.401.300        |                  | 1.665.000        |
| Caribe francês           |                | 155.800          | 1.348.400        | 96.000           | 1.600.200        |
| Caribe holandês          |                | 40.000           | 460.000          |                  | 500.000          |
| Caribe dinamarquês       |                | 4.000            | 24.000           |                  | 28.000           |
| América do Norte inglesa |                |                  | 348.000          | 51.000           | 399.000          |
| <b>Total</b>             | <b>274.900</b> | <b>1.341.100</b> | <b>6.051.700</b> | <b>1.898.400</b> | <b>9.566.100</b> |
| Média anual              | 1.800          | 13.400           | 55.000           | 31.600           | 22.800           |

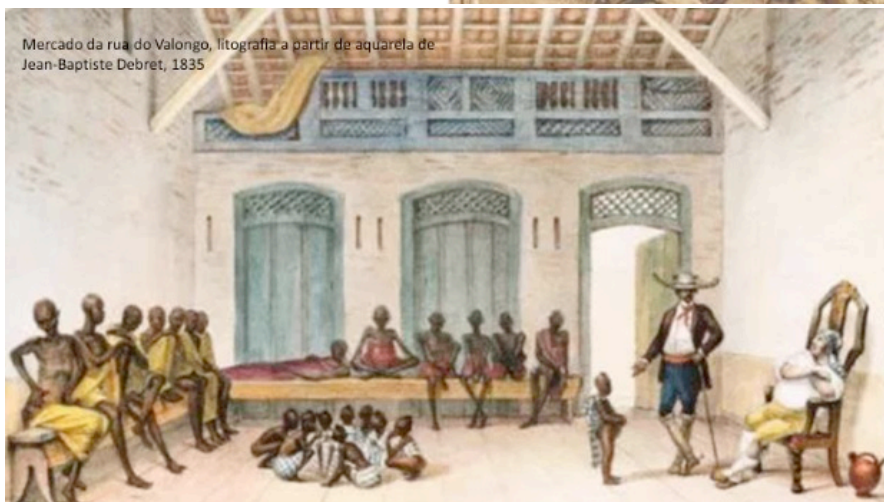
Fonte: P. D. Curtin, *The Atlantic Slave Trade. A census*. Madison, The Univ. of Wisconsin Press, 1969.

[http://escravaonaafrica.blogspot.com/2009/11/comercio-de-escravos\\_24.html](http://escravaonaafrica.blogspot.com/2009/11/comercio-de-escravos_24.html)

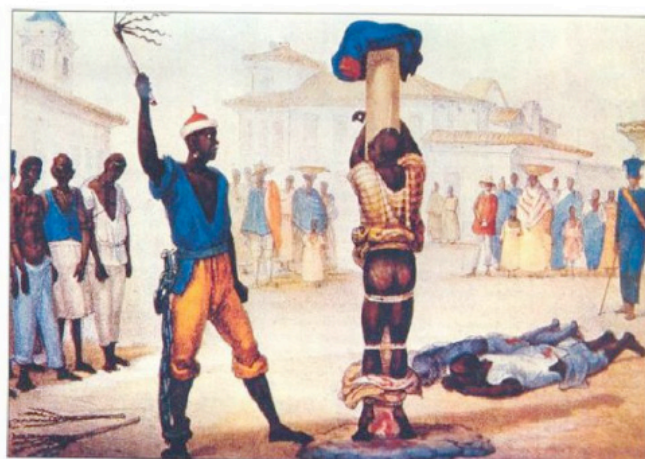
### Anexo 3



Augusto Gomes Leal com sua ama de leite Mônica, álbumen de João Ferreira Villela, de 1860 (Imagem: ACERVO FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO/ MIN. DA EDUCAÇÃO)



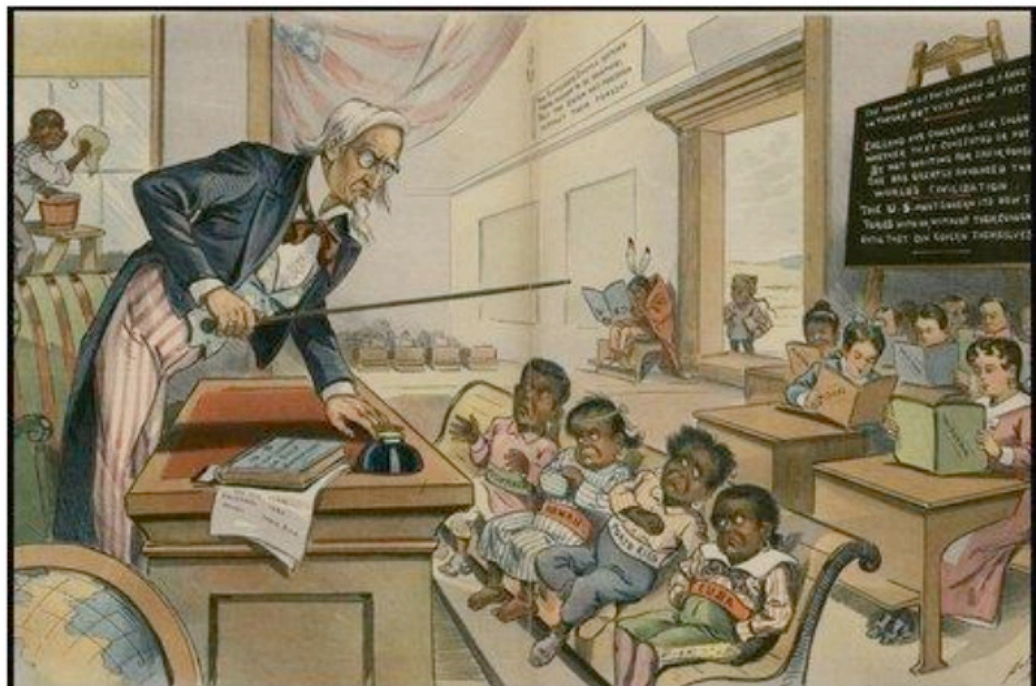
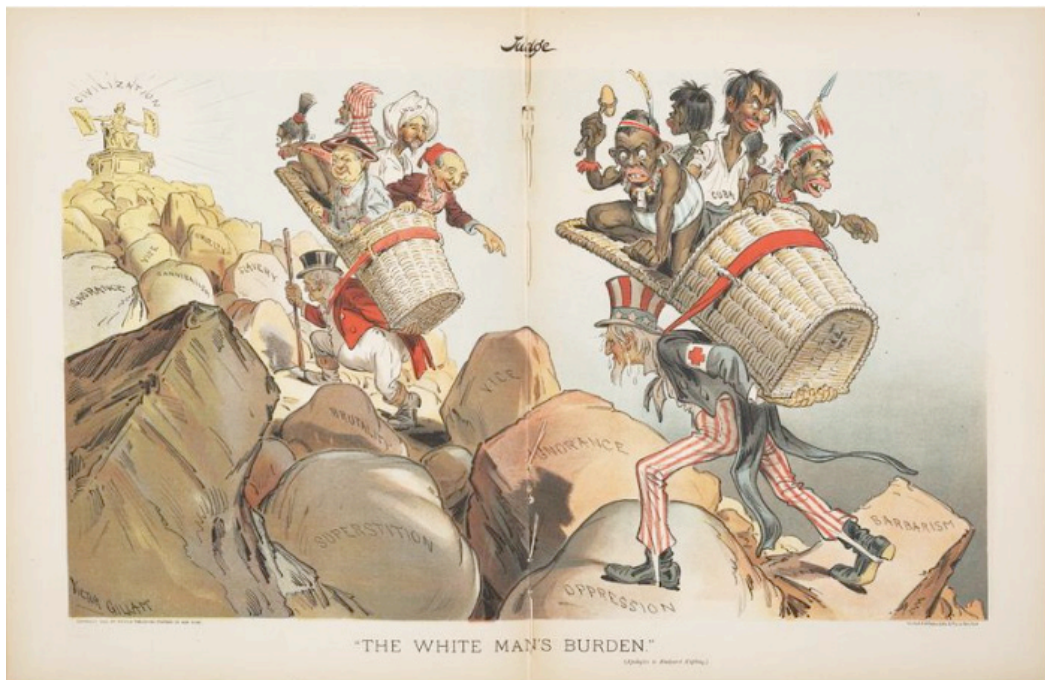
Mercado da rua do Valongo, litografia a partir de aquarela de Jean-Baptiste Debret, 1835

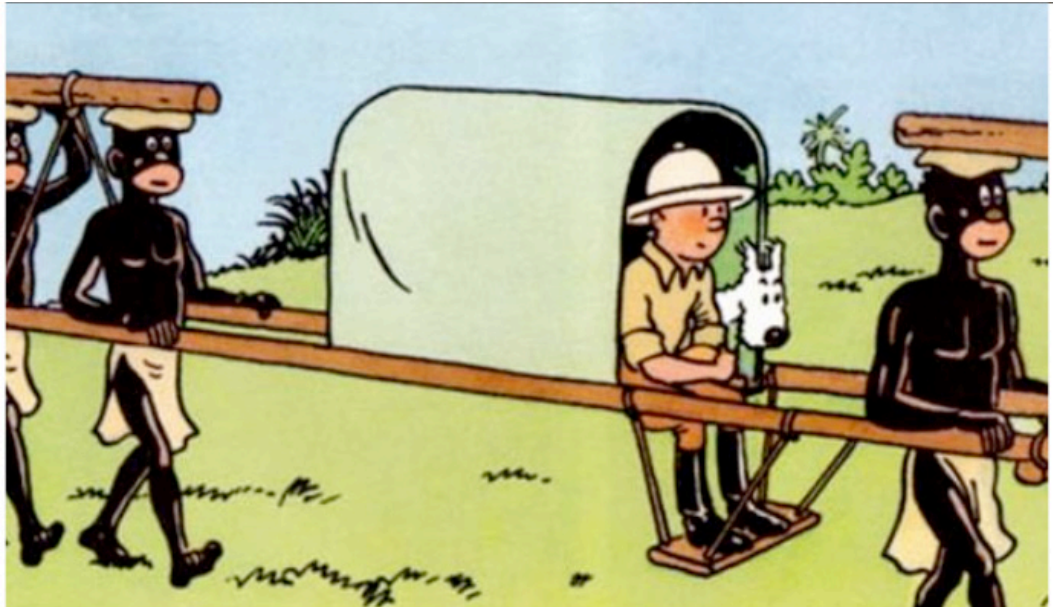




Vendedora de bananas em fotografia de Rodolpho Lindemann (Imagem: FUNDAÇÃO GREGÓRIO DE MATTOS)

## Anexo 4





## Anexo 5

Sabão que sempre foi racista em suas campanhas. Podemos observar nesta campanha (abaixo) um negro sendo 'lavado' pelo sabão para que fique com a pele branca.



*“Por que sua mãe não o lava com sabão Fairy?”.*



# KRESPINHA

-a queridinha  
do Rio está agora  
em São Paulo!

No Rio, todos me conhecem.  
Sou KRESPINHA - a melhor  
esponja para a limpeza da cozinha.  
As paulistas também vão me  
querer usar. Você me encontrará  
às suas ordens na "SABARCO",  
na Filiação de Abreu, 407.



• Krespinha (Esponja  
de Aço) - 1952

S. A. BARROS LOUREIRO INDÚSTRIA E COMÉRCIO "Sabarco"

Rua Florêncio de Abreu, 407



Sabonete Dove – Campanha publicitária racista.

Embalagem da  
cerveja  
Devassa



## Anexo 6 -Trecho da música e atividade de interpretação

“H. Aço” do grupo DMN

“(…) Andar na rua vendo o povo em desespero/ brigando pelo melhor lugar/  
quem chega primeiro/ vivendo um pesadelo acordado/correndo assustado, cabreiro  
com quem está do seu lado/ ver o moleque viciado na televisão/ o baixo nível da  
escola e da educação/ a preta linda que não olha no espelho/ tem vergonha do

nariz/ da boca e o cabelo/ o super-herói com apenas doze anos/feliz da vida porque conseguiu um cano/ a piveta que já tem um pivete/ que até dá mamadeira ei mano ela se esquece/ ambição em alto grau/ apocalipse final/ eu não consigo ficar na moral/famílias inteiras estão caindo na vala/ perdendo a resistência/ e o pesadelo não pára/ ser Homem de Aço é resistir/ não posso dar as costas se o problema mora aqui/ eu não vou fugir/ nem fingir que não vi/ nem me distrair/ nenhum playboy paga pau vai rir de mim/ tenho uma meta a seguir/ sou fruto daqui/ se for pra somar/ ei mano chega aí/ pra ser mais um braço/ um guerreiro arregaçado/ contra o poder ser a pedra no sapato/ sem marra, mentira, incerteza, sem falha/ um centroavante nessa grande batalha/ e no limite a humildade faça o seu espaço/ pra ser também um H. Aço.

Sei que não é fácil / Sei que não é fácil / Sei que não é fácil (Ser Homem de Aço)”

Esta letra foi retirada do site [www.lettras.mus.br](http://www.lettras.mus.br)

Após ouvir o rap “Homem de aço”, é preciso pensar acerca do contexto socioeconômico e cultural de sua produção. Com base nisso, reflita:

- a) Quem é ou quem são os enunciadores, ou seja, os produtores da mensagem?
- b) Qual é a contexto social abordado pela música? A música trata da periferia ou dos bairros da elite? Justifique sua resposta.
- c) Identifique no texto (letra da música) duas expressões que evidenciem os grupos de identidades lembrados na música.
- d) No trecho “*a preta linda que não olha no espelho/ tem vergonha do nariz/ da boca e o cabelo*”, existe a representação de uma ‘crise’ a respeito da própria imagem. Explique por que isso ocorre.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**Willian Douglas Guilherme** - Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3996555421882005>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aborto 59, 61, 62, 63, 65

Adolescência 6, 21, 22, 25, 39, 45, 46, 110, 186

Apego 102, 103, 104, 105, 106, 107

Aprendizagem 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 41, 46, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 87, 88, 89, 93, 109, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 135, 142, 182, 204

Aprendizagem Baseada em Equipes 29, 30, 31, 33, 34

Atendimento extraclasse 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76

### B

Bebê 61, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 135, 141, 144, 145, 147, 183, 184, 185

Bebeteca 139, 140, 141, 142, 144, 147, 148

### C

Ciências Sociais 34, 37, 42, 44, 108, 110, 112, 138, 148

Comportamento 3, 10, 11, 17, 45, 51, 57, 103, 104, 109, 112, 118, 119, 120, 198

Cotidiano escolar 13, 15, 16, 18, 19, 20, 45, 78, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 203

Crianças 1, 3, 5, 9, 16, 34, 42, 61, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 138, 139, 142, 143, 144, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 182, 196, 199

Cultural 16, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 59, 60, 64, 91, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 127, 128, 148, 152, 153, 155, 157, 163, 167, 176, 189, 190, 199, 200, 203, 204, 210, 216

### D

Deficiência 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 159, 167

Desempenho Motor 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88

Desenho 47, 116, 126, 154

Desenvolvimento 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 22, 23, 27, 28, 33, 36, 38, 45, 47, 48, 49, 60, 61, 67, 78, 79, 81, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 137, 138, 143, 144, 162, 169, 170, 171, 172, 177, 179, 181, 182, 185, 186, 205, 210

### E

Educação do corpo 116, 117, 127, 128, 129

Educação Estética 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148

Educação Física Escolar 1, 3, 88

Educação Infantil 88, 109, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 141, 142, 148, 155

Educação Sexual 59, 60, 61, 65

Ensino Fundamental 1, 2, 3, 29, 31, 34, 50, 52, 53, 57, 88, 89, 203, 204

Ensino Médio 25, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 46, 59, 62, 66, 67, 70, 74, 76, 77, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 115, 159, 190, 210

Ensino médio integrado 77, 90, 91, 93, 94, 98, 99, 101

Ensino Médio Técnico Integrado 66, 74

Epistemologia Qualitativa 149, 150, 151

Escola 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 28, 29, 31, 37, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 79, 81, 82, 91, 95, 98, 99, 108, 109, 114, 115, 116, 118, 121, 124, 125, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 150, 153, 155, 188, 189, 193, 194, 195, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 215

Escolha Profissional 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Estímulos adequados 1, 2

Estresse 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 49, 105, 106

## **F**

Família 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 22, 25, 26, 113, 126, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 190, 193, 194, 196

## **I**

Inclusão 131, 132, 137, 138, 174, 181, 185, 190

## **J**

Jogos de papéis 108, 112

## **L**

Literatura Infantil 139

## **M**

Motivação 13, 15, 17, 18, 19, 20, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 104

Música 116, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 207, 215, 216

## **O**

Omnilaterallidade 90

Orientação espacial 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89

## **P**

Periodização histórico 108, 110, 114, 115

Pesquisa no/do cotidiano escolar 149, 150, 152

Politecnia 90, 92, 95, 101

## **R**

Relacionamento 7, 8, 11, 13, 18, 76, 118, 179, 183

Relato de Experiência 29, 31, 59, 179

Responsáveis 10, 13, 18, 19, 23, 52, 67, 83, 118, 166

## S

Sentimentos 45, 48, 63, 145

Sociologia da Infância 149, 154

## X

Xadrez 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**